

TRANSVERSALIZACIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESPAÑOL
(L1) E INGLÉS (L2) DE LA LICENCIATURA EN BILINGÜISMO CON ÉNFASIS EN
INGLÉS (LBI)

Nicanor Emanuel Gómez Valencia

Mario Alfonso Muñoz Burbano

Manuela Payán Herrera

Asesor/Evaluador

Magister Isabel Cristina Sánchez Castaño

Universidad Tecnológica de Pereira

Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés

2019

TRANSVERSALIZACIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESPAÑOL
(L1) E INGLÉS (L2) DE LA LICENCIATURA EN BILINGÜISMO CON ÉNFASIS EN
INGLÉS (LBI)

Nicanor Emanuel Gómez Valencia

Mario Alfonso Muñoz Burbano

Manuela Payán Herrera

Asesor/Evaluador

Magister Isabel Cristina Sánchez Castaño

Monografía para optar al título de Licenciado en Bilingüismo con Énfasis en Inglés

Universidad Tecnológica de Pereira

Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés

2019

Agradecimientos

La realización de un proyecto de grado envuelve muchos aspectos, momentos buenos y malos, pero al mismo tiempo, envuelve muchas personas que aportan continuamente al desarrollo de este con todo su amor y apoyo. Primero, quiero agradecer a Dios por darme las fuerzas cada día para poner lo mejor de mí en este proceso, por darme la oportunidad de cumplir mis metas y por poner a prueba mis capacidades con el fin de mejorar día tras día. Igualmente, agradezco a mi mamá por su apoyo continuo, por su amor infinito y por la paciencia y dedicación que siempre ha tenido conmigo. Gracias a ella he crecido como una mujer fuerte, llena de valores y virtudes impulsando siempre así cada uno de mis sueños. Agradezco a mi papá por sus palabras de apoyo anhelando siempre lo mejor para mi vida y por cada uno de sus consejos que me han guiado siempre. También, agradezco a mis compañeros de tesis, por cada uno de los momentos vividos, cada proceso, cada análisis; por hacer de estos, momentos menos arduos y tediosos. Sin cada uno de sus aportes, este proyecto no habría arrojado los buenos resultados que este tiene. Finalmente, agradezco a nuestra asesora Isabel Sánchez Castaño por su guía, consejos, y soporte constante durante el desarrollo de este trabajo de grado. Gracias por cada momento dedicado a nuestro proyecto, y por siempre aclarar cualquier tipo de duda que nos surgiera.

Manuela Payán Herrera

En primer lugar, me gustaría agradecer a Dios por permitirnos culminar este proceso de la mejor forma posible. Quiero darle las infinitas gracias a mis dos pilares y mis más grandes amores, mi madre y mi hermano. No hay palabras suficientes en el mundo para agradecer todo lo que han hecho por mí, pero esta es una pequeña retribución; esto es por ustedes. ¡Gracias!

Igualmente, quiero dar las gracias a las participantes de D.E.L.M.P por los momentos vividos y por ser un gran apoyo no sólo en lo académico. Muchas veces me ayudaron a encaminarme y dar lo mejor de mí. De todo corazón; gracias Manu, Natalia y Karen.

Finalmente, me gustaría expresar mi agradecimiento a la Mg. Isabel Cristina Sanchez Castaño. Gracias por su compromiso, entrega y confianza como monitor académico. He aprendido mucho y crecido como persona, y esto es en gran parte por la oportunidad que me brindó.

Mario Alfonso Muñoz Burbano

Le dedico esto a Dios, cuando me sentí solo siempre estuvo para mí y a mi familia que siempre estuvo a mi lado para apoyarme cuando lo necesité.

Nicanor Emanuel Gómez Valencia

Tabla de contenido

| | | |
|----------|--|----------|
| <i>1</i> | <i>Justification</i> | <i>1</i> |
| <i>2</i> | <i>Glossary</i> | <i>8</i> |
| 2.1 | Quality of Education | 8 |
| 2.1.1 | Settings | 11 |
| 2.1.2 | Population | 11 |
| 2.1.3 | Reforms | 11 |
| 2.1.4 | Curricula | 11 |
| 2.1.5 | Policies | 11 |
| 2.1.6 | Standards | 11 |
| 2.1.7 | Techniques | 12 |
| 2.1.8 | Social dimension | 12 |
| 2.1.9 | Technological dimension | 12 |
| 2.1.10 | Financial dimension | 12 |
| 2.2 | Accreditation | 12 |
| 2.2.1 | Educators | 15 |
| 2.2.2 | Academic processes | 15 |
| 2.2.3 | Institutional welfare | 15 |
| 2.2.4 | Organization, administration, and management | 15 |
| 2.2.5 | Graduates and society impact | 15 |
| 2.2.6 | Financial resources and financial infrastructure | 15 |
| 2.2.7 | Internationalization | 16 |
| 2.2.8 | The research, innovation, artistic, and cultural aspects | 16 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.2.9 | Registro calificado | 16 |
| 2.3 | Bilingualism | 18 |
| 2.3.1 | Subtractive and additive bilingualism | 19 |
| 2.3.2 | Circumstantial and elective bilingualism | 19 |
| 2.3.3 | Simultaneous and sequential bilingualism | 20 |
| 2.3.4 | Coordinate and compound bilingualism | 20 |
| 2.4 | Bilingual Education..... | 21 |
| 2.4.1 | Transitional bilingual education..... | 22 |
| 2.4.2 | Prestigious bilingual education | 22 |
| 2.4.3 | Maintenance bilingual education | 22 |
| 2.4.4 | Immersion bilingual education..... | 22 |
| 2.4.5 | Developmental bilingual education..... | 22 |
| 2.4.6 | Dual language bilingual education..... | 23 |
| 2.4.7 | Content and Language Integrated Learning (CLIL) bilingual education..... | 23 |
| 2.5 | Bilingual Theories..... | 23 |
| 2.5.1 | The balance theory of bilingualism..... | 24 |
| 2.5.2 | The thresholds theory..... | 24 |
| 2.6 | Language Abilities | 26 |
| 2.7 | Mother Tongue..... | 27 |
| 2.8 | Syllabus | 27 |
| 2.9 | Mainstream..... | 27 |
| 2.10 | Analysis..... | 27 |

| | | |
|------|--|----|
| 2.11 | Interview | 28 |
| 2.12 | Language Function | 28 |
| 3 | <i>Literature Review</i> | 29 |
| 4 | <i>Capítulo 1</i> | 35 |
| 4.1 | Objetivos | 37 |
| 4.2 | Metodología | 41 |
| 4.3 | Contenidos..... | 43 |
| 4.4 | Evaluación..... | 43 |
| 4.5 | Secciones Adicionales..... | 45 |
| 4.6 | Conclusiones Preliminares | 46 |
| 5 | <i>Capítulo 2</i> | 48 |
| 5.1 | Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas en la L1 | 50 |
| 5.2 | Frecuencia del Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas..... | 53 |
| 5.3 | Estrategias | 55 |
| 5.4 | Seguimiento del Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas | 56 |
| 5.5 | Proceso Evaluativo..... | 59 |
| 5.6 | Conclusiones Preliminares | 62 |
| 6 | <i>Capítulo 3</i> | 64 |
| 7 | <i>References</i> | 69 |

Tabla de gráficas

| | |
|-----------------|----|
| Gráfica 1 | 38 |
| Gráfica 2 | 39 |
| Gráfica 3 | 39 |
| Gráfica 4 | 40 |
| Gráfica 5 | 40 |
| Gráfica 6 | 42 |
| Gráfica 7 | 51 |
| Gráfica 8 | 57 |
| Gráfica 9 | 59 |

1 Justification

According to the Colombian Political Constitution (1991), article 67, education has a social function which provides each Colombian citizen with the necessary knowledge regarding technology, science, and culture. Taking into account its importance and impact in the society, education is taken as a right and a public service. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2002), which is worldwide institution founded in 1945, considers education as an influential instrument that affects people's life quality in terms of solid economy, health access, and personal growth. Additionally, this institution proposes the internationalization process, technology usage, and policies development to promote the quality of education.

The internationalization area is a crucial aspect in Colombian education due to the fact that this country needs to prepare students for challenging situations in the future. This was considered by the *Universidad Tecnológica de Pereira* (UTP), which offered the first semester of *Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa* in 2004. Considering that the program acquired an important reputation among the educational community and region, the necessity of training teachers and improving the academic aspects arose. Some members of the degree were trained in order to improve the program's characteristics, and this process led it to change its name to *Licenciatura en Lengua Inglesa* in 2011. Additionally, the program considered the importance for students to achieve a higher intercultural component which prepares them to have a qualified performance in the modern world based on the ideas proposed by the *Ministerio de Educación Nacional* (MEN, 2006). The use of technologies must be evidenced in the *licenciatura* and the country since it promotes bilingualism in all the communities, and even trilingualism in

minority communities such as indigenous. Finally, the importance of policies implementation was considered by the program since accredited institutions need to have qualified programs that allow the access to educational processes. For this reason, it is fundamental to have a highly accredited bilingual program that forms future teachers capable of using linguistic tools to foster second language learning in authentic scenarios *Proyecto Educativo del Programa* (PEP, 2015).

As education has changed through time, the Colombian government has made a lot of efforts to improve the quality in education especially in higher education. That is the reason why the MEN has developed some policies and rules that point to have qualified programs that fit the current needs such as the use of the knowledge in real environments, and personalized education to empower the students' talents, besides other aspects. Additionally, the MEN established three programs to achieve good quality in higher education which are the *Estándares Mínimos de Calidad* (EMC), *Incentivos a la Acreditación de Excelencia*, and *Exámenes de Calidad de la Educación Superior* (ECES) . It is important not only that all the programs have all the specificities mentioned before, but also it is essential that the programs can demonstrate the quality of education.

In 1992, the CNA was created in Colombia with the fundamental purpose of guaranteeing society that its higher education institutions meet the quality requirements, and that they fulfill their purposes and objectives. In 2005, the MEN established the CNA functions and the *Consejo Nacional de Educación Superior* (CESU), which provides the rules, integration, and functions for the CNA. Accreditation is given by the State demonstrating the quality of a program or institution based on a previous evaluation process carried out by the *Instituciones de Educación Superior* (IES) and subsequently, the CNA designates academic pairs to corroborate the results of self-evaluation. The

accreditation fulfills the aim of making public recognition of the achievement of high levels of quality based on the following factors: institutional mission and projects, students and teachers characteristics, academic processes, institutional aspects such as wellbeing, organization, administration and management, graduates and environmental impacts, physical and financial resources, investigation, innovation and artistic and cultural creation, and national and international visibility. All these elements are important since their appropriate development will determine the successful re-accreditation process in the bilingual program.

According to Thrilling & Fadel (2009), there is a need of renovating the education system including 21st century skills since the world and education are in a constant change. Additionally, as De Zubiria (2013) states:

The world demands flexibility and creativity to adapt to a profoundly changing life, and the school assumes fixed curricula delimited from centuries ago, young people who will live in the 21st century trained with teachers of the 20th century, but with pedagogical models and curricula of the 19th century. (De Zubiria, 2013, p. 1)

The importance of transforming education can be evidenced in the implementation of different resolutions such as the 02041 of February 3rd, 2016, especially, at university programs in charge of preparing future educators. The aforementioned resolution and the 18583 issued on September 15th from 2017 were created for establishing the specific characteristics required to obtain or renovate the *registro calificado*. All these characteristics that are specially for the *licenciatura* programs look for higher quality in education which has to do with the mandatory areas, curricular contents (the accomplishment of parameters) and the organization

of academic activities (the appropriate methodology, the requirements for teachers, research, etc.) These reforms aim to improve the education system, which is an indispensable part of the programs accreditation.

As it was mentioned before, it is crucial to have a high quality accredited bilingual teaching program at the UTP since bilingual education is decisive for the improvement of the region, and it encourages information exchanges among cultures and countries by using diverse languages, in this case English. Moreover, due to the low English levels reported in the region (Semana Educación, 2017) and according to the MEN's *decreto 2450* of 2015, it was necessary to modify the *licenciatura*'s name from *Licenciatura en Lengua Inglesa* to *Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés* (LBI). This bilingual program is in charge of training future English teachers with a C1 level based on the Common European Framework of References for Languages (CEFRL), and students will be able to learn what they need and apply it along their lives (PEP, 2015). For these reasons, the UTP and the *Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés* program give relevance to the accreditation in high quality. In order to achieve it, a self-evaluation process was conducted in the Bilingual Teaching program where the previously mentioned components were analyzed based on the institutional development plan of the UTP. It is worth to mention that this process allows self-criticism, reflection, and integral strengthening. Based on the CNA (2016), a series of actions were developed to generate important information in an updated and precise way regarding the quality conditions of the Bilingual Teaching Program such as the pedagogical, didactic, and methodological curriculum guidelines.

Another important factor is that the self-evaluation allows to visualize the projection of the Bilingual Teaching Program at the regional level, as an academic unit with institutional objectives, represented in quality, research, innovation, extension, internationalization,

impact, and alliances. As it is stated by the National Commission of Teaching and America's Future (NCTAF, 2005), it is essential to create a university partnership because it allows that the institutions can work together to develop more integrative approaches for teacher preparation. One of the benefits of such programs is that they can help to integrate the worlds of study and practice and create more integrated experiences.

According to the Bilingual Teaching Program's vision (PEP, 2015), its aim is to be a leader in the training of professionals capable of studying and developing the aspects related to teaching-learning of English as a foreign language supporting the personal development, and the academic and learning processes of professors and students in order to become a program with high quality standards in education in Pereira, Colombia. To ensure the quality of the future teachers and to contribute with their professional development, the program constantly works with international parameters of English proficiency, and with research projects related to technological, investigative, and humanistic efforts to consolidate the integral and ethical preparation of its graduates. In addition, the program seeks the modernization of the curricular processes based on basic and middle institutions creating new academic spaces for the construction and application of pedagogical innovations in the English area. Darling-Hammond (2005) argues that preparing teachers is a challenging labor for higher education programs since teachers should model practices, create learning experiences, assess progress, understand abilities, and internalize and practice theories.

It is important to highlight that the *Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés* works towards the quality and improvement of an education based on designed improvement plan with the ten factors established by the CNA (2014). Furthermore, the efforts of the Bilingual Teaching Program are reflected upon the self-assessment process

indicating that it is a program, which has a high degree and clear projection of improvement. This justification was conducted in relation to the re-accreditation process of the *Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés* of the UTP. The program achieved the accreditation with an extended license of six years; it means that the program engages in re-accreditation processes to be presented on 2022. In order to obtain it, there have been changes such as: the inclusion of new subjects as *Cultura Hispanoamericana I*, hiring magister professors, library investments, and writing laboratory creation.

The above mentioned changes were developed in order to accomplish the requirements of the *resolucion 02041* of February 3rd, 2016, by the MEN which establishes the competences that future teachers should have developed by the end of the ten semesters of the program. Moreover, the *acuerdo 15* of May 5th, 2015, settled by the *Consejo Superior* of the UTP, provides the *licenciatura* program with an assessment strategy named ‘*semaforización*’ which states that by the fourth semester students will reach a B1.2 language proficiency and a B2.1 level at sixth semester. Added to that, the English-Spanish area of the *licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés* grants the level of the students by implementing certain approaches as the Content-Based Instruction (CBI), which allows them to acquire the second language by meaningful content. One of its models is the Theme-Based Learning (TBL) that allows students to learn a new topic according their needs and interests by making connections with their previous knowledge. Moreover, this approach is complemented by the Task-Based language teaching (TBLT) model which focuses on meaning and communicative needs by using pedagogical tasks. All of the above are necessary to create awareness about language learning and teaching processes and to promote the development of linguistic features and competences that students will use in content courses.

Due to the fact that learners lack knowledge regarding linguistic, historical, and cultural features, the English-Spanish area considers the mother tongue courses as crucial factors in students' professional development. For achieving the expected language proficiency, the English-Spanish area takes as a support different disciplines as philosophy, linguistics, anthropology, sociology, psychology, literature, and pedagogy; with this, learners are capable of using a wide range of language functions such as express, convince, and interpret in a coherent and accurate way. The UTP and the *licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés* follow the guidelines proposed by the *resolucion 02041* and the *acuerdo 15* to ensure that students achieve the expected level according to the CEFRL by implementing approaches and models that give pupils the advantage of learning languages and contents in meaningful manners.

2 Glossary

2.1 Quality of Education

Quality of education is an undetermined concept that changes constantly. According to Edwards (1991), in the society where different analysis regarding the norms, social factors, relevance, effectiveness and quality of education since it was presented as problematic. She suggests that there was not a clear definition of what quality of education was, so that it was an ambiguous concept which involved factors such as population, settings, politics, and culture of each society. Similar to Edwards (1991), Arredondo (1992) claims that quality of education is a relative concept associated to history. In addition, quality of education is settled as a concept that constantly changes, and it is related to the quantity and efficiency of the educational sources that consider the context when developing the quality criterion (Misas, 2004); hence, he establishes that these notions must be flexible and adaptable according to the contexts of each society. The quality of education is also defined by López (2006) who claims that:

As a matter of fact, quality is a relative concept associated with the institutional project, its objectives, purposes, and results, its efficiency and cost, its aptitude to fulfil the social commitment, or its engagement to answer the necessities of the users, addressee, or client. (Lopez, 2006, p.30).

López (2006) remarks the role of the particular expectations each institution has, and how they have to encourage collaboration and compromise between the population involved, economic factors, and specific needs that the different participants illustrate. To sum up, this concept has been studied and analyzed as the particular requirements, among quality, that each educational institution must reach for achieving specific goals and

purposes according to the needs that the context requires. Taking into account these elements, the quality of education guarantees a high educational-academic level. Also, it considers the time as a significant factor inasmuch as it is a variable to change the features of quality of education over the years including external and internal factor which each institution considers.

This definition is also related to the consideration of different contexts to supply educational needs and to improve its quality for the final users as the social compromise. The UNESCO (2007) determines several conditions in order to achieve quality of education depending on the objectives of each institution and the reforms proposed by the government. It takes into consideration aspects as the role of efficiency and effectiveness considered by previous authors such as Misas (2004) & López (2006); to accomplish it, the UNESCO proposes education as a right. Thus, the government must guarantee the necessary investment not only to provide education but also to improve its quality. Stafford (2008) expands the thought by providing standards as prerequisites to assure the quality of education; besides, he mentions the relation between them and the expected outcomes, the suggested curriculums, and reforms. Orozco, Olaya, & Villate (2009) remark that quality of education illustrates changes in the society, and it is tied to the public policies in education and the considerations proposed by the UNESCO (2007).

Likewise, Orozco, Olaya, & Villate (2009) as Stafford (2008) state the importance of input and output outcomes to improve the learning methods and strategies for developing the different skills efficiently. They also recognize the importance of setting goals which must consider the context where they will be developed. In this sense, to define quality of education, it is significant to consider the different social, political, and economical dimensions. Besides, quality of education will be defined by the specific objectives,

curriculum, reforms, prerequisites, inputs, outputs, and outcomes that each institution has, and it is done in order to achieve efficiency and effectiveness regarding the strategies and methods to assure the quality in higher education programs.

When defining quality of education, it is essential to consider the different surroundings that influence the internal techniques and strategies to be implemented on education. External factors such as science advance, technology improvement, and society change encourage the creation of proposals and dynamics (Vizcarra, Boza, & Monteiro, 2011). In addition, Lemaitre & Zenteno (2012) expand the idea of the internal factors proposed by Vizcarra, Boza, & Monteiro (2011) by stating that institutions should take into account those factors to promote quality on education, and they highlight the importance of knowing the necessities and requirements of each institution to achieve a high proficiency on it. Conditions such as institutional accreditation and *registro calificado* must be included to foster the achievement and evolution of quality at institutions.

Although there is not a concrete definition about what quality of education is, this concept has been changing constantly becoming more complex; this is due to its abstract conception which considers the different external and internal settings, population, reforms, curriculums, policies, objectives, standards, conditions, techniques, and the social, technological and financial dimensions.

Following, there is a further explanation about all the aforementioned factors since they are crucial when defining quality of education in different settings. These concepts are defined in a concise form, and they have theoretical support of paramount importance divided into different types such as context's features, policies, and, dimensions.

2.1.1 Settings. It is considered as the physical place or cultural scenario where the research takes place, and it involve teachers, professors, researchers, and learners from the immediate contexts.

2.1.2 Population. Bacci (1993) states that it is a set of members who share the same characteristics and contexts. According to the different populations, quality of education can be adapted with the purpose of establishing the emphasis of the programs and fulfilling their requirements.

2.1.3 Reforms. This term refers to the changes done in education in order to change its quality in the higher education institutions and at schools (MEN, 2018).

2.1.4 Curricula. According to the Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), it is considered as a guidance to set a sequence of the subject to be studied and to accomplish the expected objectives. This concept impacts the way students learn, how lessons are given, the organization of information, and the implementation of strategies and techniques used by teachers to give the materials appropriately.

2.1.5 Policies. The MEN (2018) describes them as the mechanism that allows to regulate what is happening at educational institutions. Also, they are considered as the demanding factors that an institution uses to assure and foster the improvement of their quality of education.

2.1.6 Standards. These make reference to the expected objectives corresponding to different educational institutions and population to obtain high quality of education. Besides, their use relies on guiding, supporting, and monitoring the actions which led to constant education improvement (MEN, 2018).

2.1.7 Techniques. They refer to the amount of procedures, approaches, and methods that the researchers use to extract information from the immediate context in the length of the data collection processes (Rodriguez, 2008).

2.1.8 Social dimension. It refers to the scenario where humanistic challenges, needs, resources, and opportunities take place. In this area, institutions condition the way the programs are guided considering the real and immediate contexts where quality of education is measured.

2.1.9 Technological dimension. This dimension concerns the use of technological devices in the teaching and learning processes. It varies depending on each institution and its availability to provide students media content, cybernetic tools, and innovative artefacts to facilitate their processes according to the incomings the XXI century provides.

2.1.10 Financial dimension. It refers to the sum of activities related to administrative and financial elements in regard to time distribution, space, human resources and the institutional financial aspects (Lavin and De Solar, 2000).

2.2 Accreditation

To improve the quality of education at universities and their programs, the government establishes an accreditation process that evidences that the program is capable of forming competent English educators. Giraldo, et al (2011) state the processes of accreditation impact as:

The amount of significant changes that occur in the programs' quality that take place, as a result of the application of these processes, in the institutional and

social contexts, the same as the improvement of the quality in their own educational and accreditation systems (Giraldo, et al, 2011, p. 6).

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) (2012) claim that the accreditation process is done by the Consejo Nacional de Acreditación (CNA). They help institutions with the self-assessment process, establish the quality criterion, the instruments, and indicators to be implemented by the external evaluators. Then, the CNA conducts the final evaluation and gives recommendations to the Ministerio de Educación Nacional (MEN). Similar to Lemaitre & Zenteno (2012), the CNA establishes the importance of external factors taken into account for the high quality accreditation including objectives and mission of the institution, students, educators, academic processes, institutional welfare, organization, administration and management, graduates and society impact, and financial resources and financial infrastructure (CNA, 2006). Besides, the CNA highlights not only the visit from external evaluators, but also their final report including all the evaluated factors. These definitions remark the importance of the three global evaluations in order to develop quality at institutions or programs since it promotes the reflection on their processes to improve them.

The accreditation process has evolved since the beginning by including new aspects. The CNA (2013) adds to the accreditation definition the promotion of the quality improvement to establish institutional development goals, and this also fosters quality culture at institutions and their constant improvement. Furthermore, the CNA highlights the voluntary conception of the accreditation process at institutions, which must focus their effort on the service given to the society. Adding two new factors to the model of external evaluation of the CNA (2006), Casas (2013) includes the internationalization and the

research, innovation, and artistic and cultural creation aspects. Finally, Gartner (2014) states that the accreditation process needs to be developed into six main aspects taken into account by the CNA. These aspects are the flexibility, pertinence, integrality, internationalization, autonomy, and social responsibility. The constant evolution of projects is inevitable, and this progress at accreditation brings an improvement to quality in programs, institutions, and society.

In the following list, there is a brief explanation of the constituents' roles stated by the CNA (2014) to be accredited as a high-quality degree. They are ten items including institutional goals, participants, processes, administration, impacts, and contexts that must be reached by the programs.

2.2.1 Educators. The quality of an academic program is recognized in the level and quality of its professors, who make their task a life example.

2.2.2 Academic processes. A high-quality program is recognized for its ability to offer a flexible, updated and interdisciplinary integral formation, in accordance to the contemporary tendencies of the disciplinary or professional area that concerns it.

2.2.3 Institutional welfare. A high-quality program is recognized because its community makes use of the institutional welfare resources that aim at the integral formation and human development.

2.2.4 Organization, administration, and management. A high-quality program requires an administrative structure and management processes at the service of the missionary functions of the program. The administration should not be seen itself, but in terms of its vocation to the program and its educational project.

2.2.5 Graduates and society impact. A high-quality program is recognized through the job performance of its graduates and the impact they have on the academic project and on the processes of social, cultural and economic development in their respective environments.

2.2.6 Financial resources and financial infrastructure. A high-quality program is recognized for guaranteeing the necessary resources to give optimal compliance to its educational project and to show an effective and transparent execution and management of its physical and financial resources.

2.2.7 Internationalization. For the organization and updating of its curriculum, the program takes as reference the trends, the art of the discipline or profession state and the quality indicators recognized by the national and international academic community; moreover, it stimulates the contact with distinguished members of these communities and promotes cooperation with institutions and programs in the country and abroad.

2.2.8 The research, innovation, artistic, and cultural aspects. A program of high quality, according to its nature, is recognized by the effectiveness in their training processes for research, critical thinking and creation, and for its contributions to scientific knowledge, innovation and cultural development.

2.2.9 Registro calificado. It is a fundamental component that all institutions must have in order to be recognized as a higher education academic institution. This tool is used by the state to verify the achievement of the quality conditions of universities.

2.2.9.1 Denomination. It is also called name of the program, and it refers to the degree that learners will obtain. Moreover, it must be congruent with the specific knowledge and area of study

2.2.9.2 Justification. It is required that universities sustain the curricular content, intended profile, and offered methodology.

2.2.9.3 Curricular contents. The curricular aspects must include the theory of the program, the purposes, competences, and profiles of the program, academic credits, flexibility strategies, pedagogical and didactic guidelines, and academic activities in general.

2.2.9.4 Academic activities organization. The academic activities presented must be coherent with the components and methodology of the program.

2.2.9.5 *Research.* The research activities should promote a critic attitude and creative capacity to find alternatives in different fields such as science, technology, and arts.

2.2.9.6 *External factor relation.* It is related with the way the content offered by the program is going to create an impact into the society.

2.2.9.7 *Teacher staff.* The teachers must fulfil certain characteristics and qualities such as the academic degree and the relation with the profile and the proposal presented.

2.2.9.8 *Educational media.* The availability and capacitation of educative media such as bibliographic resources, technical tools and supplies, and scenarios of practicum should be offered.

2.2.9.9 *Physical infrastructure.* The University must demonstrate physical structures such as classrooms, library, auditoriums, and spaces for teaching.

This conceptual framework describes three main concepts conducted in the English-Spanish area at the LBI program. These concepts are mentioned since they guide the decision-making process regarding bilingualism, and how it is adapted not only to the target language courses, but also to the mother tongue subjects. Moreover, it is important to clarify the different types of bilingualism in order to have a wide perspective of how it works and to understand the model that is applied into the program. Additionally, the two bilingual theories presented give a clear idea of how bilingualism is perceived in the brain, and how both L1 and L2 work together at specific levels of the language learning process. For that reason, bilingualism and its types are described according to authors such as Baker (2001) and Grosjean (2010); bilingual education and its models are illustrated mainly from

the contributions of Garcia and Homonoff (2015); and finally, the theories of bilingualism are portrayed by writers as Cummins (1980) and Baker (2001).

2.3 Bilingualism

Bilingualism is considered as an ambiguous term since there is not a consensus on its definition. Some authors such as Bloomfield (1933) establishes that bilingualism is the native like control of two languages, meaning that the people who did not have this level were not considered bilingual. Nonetheless, the concept of bilingualism evolves by the view of Macnamara (1967) who states that bilingualism is the ability to develop second language competencies at any level in one of the language skills. Harding & Riley (1998) argue that bilingualism is using different language levels based on the usage that the language user has for each skill depending on the varied contexts. Then, the conception of bilingualism is enriched by Grosjean (2010) who focuses more on the use of language for daily situations rather than in the language proficiency levels that people have developed. In this perspective, bilingualism has evolved through time, and the concept has been modified since, nowadays, it is taken more as tool for communication rather than as the development of specific competences that a native speaker should have. To better understand the concept of bilingualism, it is important to explore some of its types and their characteristics.

2.3.1 Subtractive and additive bilingualism. Lambert (1980) differentiates subtractive and additive bilingualism because both have distinct impacts in the learners' language performance. The author states that subtractive bilingualism involves negative attitudes towards the L2 that obscure the learning and development of both languages regarding linguistic, cultural, and social aspects. For instance, Colombian indigenous inhabitants, who access to the educational system, start to replace their native language for the dominant language, Spanish. On the contrary, additive bilingualism is related to the balance of both languages that affect positively the language learning process and, as a consequence, language users increase their cultural and linguistic repertoire. Namely, *licenciatura* students remain their native language and enrich it while learning English.

2.3.2 Circumstantial and elective bilingualism. Circumstantial and elective bilingualism are contrasted by Valdés (1992) since the former is understood as the people who learn the language as a contextual necessity where their native language is not spoken; as an illustration, Mexican people who travel to the United States of America (USA) for better opportunities have to face employment and social communicative needs because of the foreign language. Elective bilingualism alludes to a person or community that chooses to learn a L2 by implementing different methods without the necessity of developing a complete language domain as in the case of the *licenciatura* students who decide learning English by their own desire.

2.3.3 Simultaneous and sequential bilingualism. Patterson (2002) explains simultaneous bilingualism when two languages are acquired at the same time in kid's early ages since they are exposed to both codes in a similar rate. That is the situation of a child who has parents from different nationalities and languages, and they expose him to both codes at the same time. On the contrary, sequential bilingualism refers to people that have already acquired an L1 and learn the second one later such as a Colombian person who travels to a foreign language country and learns the language from the contexts, he is involved in. It is important to mention that sequential bilingualism does not only involve children but also adolescents and adults who learn the L2 through classes, traveling, job, or interaction (Baker, 2001).

2.3.4 Coordinate and compound bilingualism. Diller (1970) defines coordinate and compound bilingualism as opposite concepts. On the one hand, coordinate bilingualism implies the learning of both languages in different scenarios, and the grammar and lexicon of each one is independent; for example, at the Liceo Francés in Pereira, students are exposed to French in most of their subjects and for academic purposes, but they also use Spanish while learning that language and for leisure time. On the other hand, compound bilingualism refers to the language learning process where the second language (L2) depends on the first language (L1), and they are learnt in the same context and time. An example of this would be the case of a French child who is learning English by using translation of L1 words.

Considering the different types of bilingualism and their characteristics, the LBI program shares some characteristic from the coordinate and compound bilingual models. First, the coordinate model is evidenced in the subjects that are only taught either in English

or Spanish, using each language for specific academic purposes increasing the language development. In addition, the English-Spanish area aims to provide students with the appropriate conditions to develop a high language proficiency in both languages in order to be prepared to accomplish the academic requirements that the program's subjects have and to accomplish a complete professional development.

2.4 Bilingual Education

It is important to establish a difference between bilingual education, where two languages converge as a tool for acquiring new knowledge, and traditional language education, where the L2 is considered as a subject of study (García & Homonoff, 2015). At the beginning of the 20th century, bilingual education was limited as a luxury for the elite, but the participation of people from different cultures in education brought a multicultural situation, which not only provided global access to bilingual education, but also implied heterogeneous classroom environments. This led to an evolution of bilingualism in the middle of the 20th century since it started to be an educational option for all social class people. The author highlights that while bilingual education was gaining power, there was a rise with the human rights movement resulted in education as a global right by the end of the 20th century. Nowadays, bilingualism is considered as a tool to improve more aspects than just the linguistic features, and authors such as Bialystok (2007) and Moro (2010) illustrate some of them including the incrementation of cognitive processes involving memory development and social health. In the following section, there will be a brief description of the bilingual education types.

- 2.4.1 Transitional bilingual education.** In this type of bilingual education, children from minority cultures are taught mainly in the most powerful language and culture such as English, Japanese, and Russian. Moreover, their mother tongue usage decreases in two periods of time named early and late exit (Močinić, 2011).
- 2.4.2 Prestigious bilingual education.** This bilingual education involves the learning and teaching of two powerful languages in academic scenarios. Also, the languages are imparted by specialized teachers in each language who promote the language usage as much as possible (Garcia & Homonoff, 2015).
- 2.4.3 Maintenance bilingual education.** The preservation of minority languages is the goal of this bilingual model. Considering that, it involves teaching and learning the dominant language without abolishing the L1 (Garcia & Homonoff, 2015).
- 2.4.4 Immersion bilingual education.** Močinić (2011) asserts that the focus of this bilingual education is to create students with high language proficiency by exposing them to the target language. This process could be done in different periods of time depending on the type of immersion, which could be total or partial. The former is related to a complete exposure to the target language, but the latter includes exposure to L2 in different percentages.
- 2.4.5 Developmental bilingual education.** Garcia & Homonoff (2015) and Močinić (2011) have similar thoughts when defining developmental bilingual education. The writers agree that this model embraces the mother tongue usage. Nevertheless, it aims to develop a complete bilingualism by balancing both languages; the L1 is not only maintained, but also developed with the L2 in educational settings.

2.4.6 Dual language bilingual education. It reduces the barriers between minority and majority groups through the use of both languages in equal percentages in the same lessons and classrooms. This type of bilingual education targets to keep a balanced bilingualism in which students could have high proficiency levels in the L1 and L2 (Močinić, 2011).

2.4.7 Content and Language Integrated Learning (CLIL) bilingual education.

According to Marsh (2002), language has two different connotations in the learning process. First, it is considered as a medium to internalize information not related to language such as science and mathematics, and it is considered as an objective since students are requested to develop language proficiency at a high level.

2.5 Bilingual Theories

As it was mentioned before, bilingual education evolved as a useful learning tool for different situations and scenarios. For instance, in CBI, students use the second language as a medium for learning meaningful content that match with their social and academic contexts. This situation led to different theories which aim to explain how two languages interact into the brain, and how bilingualism can influence positively or negatively students' cognition. In this perspective, the succeed section exposes concisely two theories about bilingualism according to authors such as Cummins (1976), Olson (1977), and Baker (2001).

2.5.1 The balance theory of bilingualism. Baker (2001) exposes that this bilingual theory involves the relationship between intelligence quotient (IQ) and bilingualism. The author claims that when there is a L2 learning process, it does not have the same language proficiency than the mother tongue has due to the fact that both languages are considered independent systems in the brain. Nevertheless, Cummins (1980) states the Separate Underlying Proficiency (SUP) and the Common Underlying Proficiency (CUP) models for balanced bilingualism. The SUP implies that the language learners use both codes for different purposes and contexts, but the CUP establishes that both languages coexist at certain balanced cognitive level. Moreover, the iceberg analogy is used to show how languages can be used for different reasons by sharing their bases in people's cognition.

In the English-Spanish area, this cognitive theory serves a guide to understand how two languages can share features at internal processes, and how they are used separately in different contexts. Furthermore, one of the aims of the area is to keep a balance between the native and foreign language by increasing the use of the mother tongue in academic scenarios without forgetting the development of higher English language proficiency.

2.5.2 The thresholds theory.

At the end of the 80's decade, the relationship between bilingualism and cognition had resulted in inconsistent conclusions. The first results revealed negative effects on children's cognition in their flexibility and fluency (Tsushima & Hogan, 1975; Torrance, Gowan, Wu & Aliotti, 1970). However, some other studies exposed how both the L1 and L2 proficiency levels worked as a variable influencing students' bilingual experiences and cognition percentages, and it demonstrated that bilinguals should acquire two levels of thresholds to

avoid cognitive deficits and to obtain the benefits bilingualism has (Cummins, 1976).

Consequently, Toukomaa and Skutnabb-Kangas (1977) and Cummins (1976) establish the Thresholds Theory to describe the positive advantages that bilingualism offers, and they cannot be useful until the student has achieved a minimal level on the second language.

This theory raises the necessity of having two levels of language competence where if the first level is acquired, the kid will avoid the negative consequences of bilingualism. Moreover, reaching the second level will bring a more accelerated cognitive development (Cummins, 1983). The theory can be used to predict some of the consequences bilingualism has on students, but it cannot offer many data about how the native and second language interact among them. Down below, there is a description each of these categorizations, the Lowest and the Highest Thresholds, to understand better the Thresholds Theory.

2.5.2.1 *The lowest threshold.* It represents the lowest L2 proficiency levels that could affect children's use and development of that language. These levels cannot be defined since there are different education systems' qualities and requirements. During this process, Cummins (1983) emphasizes that at the beginning of this lowest threshold, students will not have enough competences in comprehension and interaction, but while the course contents advances, the child's levels should increase to a more complex development of the target language. The importance of the acquirement of reading and writing abilities is highlighted by Olson (1977), who mentions that these skills are relevant for the achievement of advanced language proficiency levels.

2.5.2.2 *The highest threshold.* At this level, Baker (2001) calls students as ‘balanced bilinguals’ because children should have an appropriate language proficiency level according to their age and grade, and the positive advantages of bilingualism should emerge at this level. For example, Ben Zeev (1977) reveals in a study that balanced bilinguals tend to respond with fluency, and they organize faster the language structures.

2.6 *Language Abilities.* These are a group of abilities that allow a person to communicate by comprehending and producing a specific language. In other words, Chub (2012) mentions that they are those that permit to send and receive messages as long as language intervene on them. The language abilities are classified in receptive and productive skills, and their adequate development and use in the mother tongue is crucial for the leaning of a second language. The receptive skills or natural abilities are those that, according to Harmer (1997), do not follow a learning process since these are learned by natural contact with the language as speaking and listening. On the other hand, the author established that the productive skills are abilities learned in a formal process, as it is done in schools, in which people learn how to write and how to read. Into the LBI, students need to have a suitable development of the four skills in their mother tongue, in this case Spanish, to develop and improve the language competencies in English.

2.7 Mother Tongue. Children have their first contact with language thanks to their family and environment since the birth, and it means that the first language is part of the person's identity from the personal, cultural, and social perspectives. For that reason, the mother tongue could be defined as the first language a person have contact with, and thanks to it, people are able to communicate by transmitting messages, ideas, opinions, beliefs, and feelings. Also, Cummins (1981) highlights the importance of the L1 since the usage of it allows the person to acquire and use a second language easily. From the beginning of the program, the LBI promotes the adequate development of Spanish because it is the base for the learning of English as a second language.

2.8 Syllabus. The syllabus should advertise to students the corresponding information of each subject with the purpose of communicate the expectations of it. Considering this, the chapter VIII of the *Reglamento Estudiantil* of the UTP established that the subjects' syllabus should contain six elements: objectives, methodology, content, evaluation, and bibliography.

2.9 Mainstream. It is a strategy used to establish connections between diverse disciplines and knowledge (Beltran and Garzón, 2016). In the LBI, it is related to the linguistic competences (speaking, listening, reading, and writing) developed in the subjects guided in L1 and L2.

2.10 Analysis. *La Real Academia Española* (RAE, 2019) defines analysis as the disaggregation and study of an element into its parts. This monography consists on the analysis of the linguistic abilities and how those are developed in the different subjects and the strategies and methodologies used to do so.

2.11 Interview. The interview is defined as a conversation which proposes a particular purpose other than simply talk. It is a very useful technical tool in qualitative research to collect data (Díaz, Torruco, Martínez, Varela 2013). An interview containing twelve general questions about the subjects guided in Spanish was created. Besides, each of the subjects have from one to three specific questions about the content from their syllabi. This interview aims to recognize the application and development of the linguistic competences on each of the subjects mentioned before.

2.12 Language Function. A language function explains why someone says something. For example, if you are teaching a class, you'll have to give instructions. "Giving instructions" is the language function (Beare, 2018).

3 Literature Review

Based on the importance of external and internal factor involved during the learning and teaching process at school and universities, this review section presents specific studies which show the analysis of the quality of education, accreditation process, and *registro calificado* in different institutions. In this sense, this section aims to provide information about the settings where the studies are implemented, the methodology that researchers used, and the final results they established that quality of education has and the strategies used in the process of the research study.

Ariza, Ramos, & Rodríguez (2014) study the results for the Saber pro test done in 2009 by the administration, law, economy, accounts, medicine, engineering, and licenciaturas students with the purpose of analyzing the potential factors that influence the academic performance of the Caribbean Colombian universities. The researchers want to measure the impact of the quality of education, the socioeconomic level, and the role of gender in learners' performance. During this investigation, 41 universities provided data considering qualitative and quantitative results analyzed deeply by the three researchers. Also, there are involved 22.525 students from the Atlántico, Bolívar, Cesar, Magdalena, Córdoba, La Guajira, and Sucre regions.

During the data examination, the researchers decide to use multi-level categories, so that they establish two variables for the examination of quality in relation to students' academic performance. The first variable is regarding the pupils' personal, familiar, social and economic factors, and the other item considers the institutional aspects such as the nature of the university and the number of accredited programs it has in relation to the programs it offers. Moreover, the higher education degrees are analyzed as individual units since the pragmatic component of each one differs from the other ones. Nonetheless, they study

licenciaturas and engineering degrees in the same unit due to the fact that these have similar academic contents related among them.

At the end of the data analysis, the investigators determine that there is not only one aspect impacting the academic performance in the Caribbean Colombian regions; instead, they expose that the academic level is influenced by the universities' quality of the education in the way that it considers the diverse variables related to learners' immediate context such as ages and occupations. Furthermore, they conclude that the socioeconomic factors influence but not determine completely students learning achievement since higher education institutions should provide the appropriate condition to get more suitable results in standardized tests.

According to Ardila (2011), quality of education is a multidimensional concept, and it works depending on some variables such as quality as a merit, exception, adaptation to specific objectives, economic product, transformation and change. Those elements are used to achieve quality of education in several scenarios with their corresponding adaptations and particularities. The researches reach as a main objective to identify accurate and valid procedures regarding to quality of education in Colombia higher education, and also to gather data about the quality situation in the country, and the study was conducted in several universities around the country.

For this research, the methodology implemented was a documental analysis in which the researches got the information over the use and analysis of texts, based on this the researchers state the new theories about quality of education in higher education in Colombian universities. Moreover, the lack of knowledge from the population who need to make it. The people involved do not know even what quality means? What factors it implies? And what they have to do in order to reach it?

At the end of the research, the researches state the importance of the variables in each context regarding to quality in higher education. Another fact is that in the immediate context, the population take this process as a subjective matter inasmuch as they do not follow guidelines to use the strategies to achieve quality of education, especially the government and the policies with the relevance that it needs and its accreditation. Moreover, it was found that 67% of Colombian population have difficulties to access to high education in public universities due to the lack of sources and the limited conditions for students and institutions. Finally, the researchers claim that there is not clear evidence of the assurance of quality education in terms of policies in view of the fact ministers create the laws, but there is not an institution that fosters the law's achievement, assessment, techniques, strategies, and the criteria for having this process accredited and certified as it is required.

The researches done by Ariza, Ramos, & Rodríguez (2014) and Ardila (2011) highlight the importance of taking into account external and internal variables that influence the quality of education process since it is not fully framed by the high education institutions and the policies they follow, but also by students and teachers' personal backgrounds, sources, and experiences. Furthermore, the authors state that in Colombia, the social and economic factors impact widely the students' entrance and attendance to university degrees because issues such as lack of money, investments, motivation, time, discipline, and spaces do not allow them to have a significant learning process.

In regard to the accreditation process, Caballero (2012) leads the re accreditation process of the food engineering program at the Universidad de Pamplona to maintain the high-quality program standards. In this text, it is exposed the self-evaluation report where Caballero and her group used the *Guía para la renovación de la acreditación de*

Programas Académicos de pregrado Serie Guías de Procedimiento, CNA N°. 04, de Abril de 2006 which was the updated version at that time; moreover, the report establishes the main curriculum structural changes during the accreditation period, and a specific description of each factor taken into account in order for the program to obtain the high quality program re- accreditation.

In order to collect the weighing, justification, and the adjustments of the characteristics of each of the factors taken into account by the CNA in the re accreditation process, the teachers of the food department joined on Wednesdays each week, and they decided which factors had a higher value and they were stipulated in an specific section (number seven 7) into the text. Finally, as this was the first step into the reaccreditation procedure, the conclusions were still tied to the other two evaluation filters.

As an evolution of the accreditation process in Colombian Higher institutions, Blanco (2016) develops her doctoral thesis to determine the impact that accreditation of high quality had on five academic undergraduate programs in the Caribbean Colombian region at the Universidad de Cartagena, Universidad Córdoba, Universidad del Magdalena, Universidad del Norte, and Universidad Tecnológica De Bolívar, and her theoretical support is based into three main aspects one of which is accreditation itself.

The investigation uses the accreditation guidelines of the CNA version 2006 that the programs observed were using. In addition, the study is developed taking into account different actors playing a role in the educational process such as teachers, students, and managers, and the external participants from the CNA who play the academic peers 'role. The statement of the problem is carried out by the mixed method (quantitative and qualitative) and the research is descriptive and explanatory.

Finally, the results show that the high educational programs of the Caribbean region are characterized by their slow growth full of corruption and ideals against it, facts that position them in the last places compared to the whole country. Furthermore, these results occur as a consequence of historic matters such as social, political, economic, cultural, where the quality educational of programs and institutions is tied.

Some of the similarities found in these texts are: first, the fact of developing the project using the CNA version of 2006 that evaluates the process through eight factors objectives and mission of the institution, students, educators, academic processes, institutional welfare, organization, administration and management, society impact, and financial resources and financial infrastructure. Furthermore, these factors were crucial since they showed the situation that had to be modified into the programs, so they could obtain the CNA approval and the specific social needs where the graduates would begin their professional development.

In regard to the *registro calificado*, Ramírez (2013) creates a request to obtain it in a Doctor of Business Administration (DBA) in the Universidad EAFIT de Medellín. The aim provided is to educate professionals teaching administration significantly through their work experience in order to identify the global necessities based on the academic research and practice. In addition, the curricular contents of this doctor have a theoretical-practical orientation to structure concepts throughout the different processes, and the practicum enhances the applicability of knowledge in different contexts. Finally, the academic activities organization have different methodologies and technological tools such as cases methodology, and collaborative projects in computer equipment. As a conclusion, the Doctor of Business Administration of the Universidad EAFIT de Medellín, supported by the international cooperation agreements with Manchester University in United Kingdom

and Fudan University in China, fulfils the educative, economic, and social needs in the Colombian context.

4 Capítulo 1

La lengua materna es un factor determinante en el aprendizaje de otra lengua ya que esta proporciona bases lingüísticas que brindan el primer contacto del individuo con su entorno, y así, este le da un significado. En este capítulo se presenta el análisis de cada uno de los programas correspondientes a las asignaturas en la lengua materna y cómo estas contribuyen al perfil profesional y las habilidades cognitivas de la lengua materna del futuro licenciado en bilingüismo. Adicionalmente, este análisis tiene como enfoque principal identificar las habilidades lingüísticas, teniendo en cuenta las habilidades de escucha, habla, escritura y lectura, que cada curso plantea desarrollar. Esto a su vez, evidencia el aporte que brinda el área inglés-español al seguimiento de la transversalización de conocimientos en el programa, siendo este un factor requerido para obtener la reacreditación del programa LBI.

Con base en lo anterior, este capítulo se centra en analizar las secciones establecidas de cada programa, según el Capítulo VIII del Reglamento Estudiantil de la UTP. Se encuentra que los programas académicos cuentan con una justificación, también llamada introducción, que no está establecida como un requerimiento dentro de dicho capítulo. Para esto se utilizan como fuente de análisis los catorce programas de las asignaturas en lengua materna representadas en la tabla 1.1 (Asignaturas de lengua materna).

Tabla 1

Asignaturas de lengua materna

| Código | Nombre | Código | Nombre |
|---------------|--------------------------------|---------------|--|
| LI832 | Administración Educativa | LI142 | Epistemología e Historia de la Pedagogía |
| LI242 | Antropología General | LI253 | Fonética y Fonología del Español |
| BA153 | Comunicación Oral y Escrita I | LI123 | Introducción a la Lingüística |
| BA252 | Comunicación Oral y Escrita II | LB333 | Morfosintaxis de la Lengua Española |
| BA033 | Constitución Política y Ética | LI332 | Psicolingüística |
| LB242 | Cultura Hispanoamericana I | LI352 | Psicología del Aprendizaje |
| LB324 | Cultura Hispanoamericana II | LI232 | Psicología del Desarrollo |

Las asignaturas presentadas anteriormente son analizadas a través de listas de verificación, las cuales incluyen tres categorías: información técnica, esquema y análisis de las partes del plan de estudio. Por medio de las herramientas mencionadas, los objetivos, metodología, contenido, evaluación y las secciones adicionales son las partes analizadas que serán descritas a continuación haciendo uso de porcentajes que facilitarán el entendimiento de los hallazgos.

4.1 Objetivos

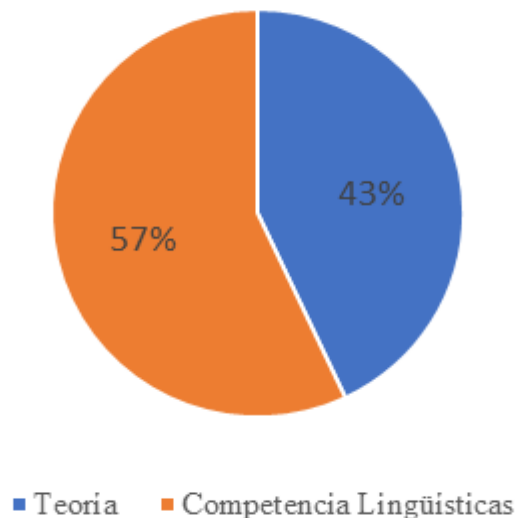
Al analizar los objetivos de las catorce asignaturas, se pueden identificar diferentes formas en las cuales los objetivos son presentados con respecto a lo requerido por el reglamento estudiantil de la UTP. Aunque el 29%, que equivale a 4 asignaturas, diferencia dichos objetivos entre específicos y generales, tal distinción no se evidencia en el 71% de las asignaturas, que equivale a 10 programas. Igualmente, se encuentra que los objetivos se denominan de diferentes formas como metas, propósito de formación, o logros. Aunque todas las asignaturas son orientadas en la lengua materna, y ocho de ellas, que equivalen a un 57%, se enfocan en habilidades lingüísticas como el uso del léxico y de estructuras gramaticales para la construcción de producciones tanto orales como escritas, el 43%, equivalente a 6 programas, no se enfocan en la enseñanza o desarrollo de funciones del lenguaje. Por el contrario, plantean metas hacia la enseñanza de teorías y prácticas relacionadas a la asignatura específica. Aunque los objetivos son importantes para direccionar al estudiante a través de las asignaturas, el 7%, que representa una materia, no incluye esta categoría dentro de su programa, y, por consiguiente, no está contemplada dentro de las gráficas correspondientes a los enfoques de los objetivos y las habilidades lingüísticas.

Otro factor importante para mencionar es la presencia de un común denominador entre los objetivos, ya que el 93%, correspondiente a 13 de las asignaturas, requieren que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas que permiten al futuro licenciado desarrollar un perfil profesional completo que le otorgue la capacidad de enfrentar los desafíos de su contexto sabiendo aplicar teoría y práctica. Teniendo en cuenta a Bloom (1956), quien divide las habilidades de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear entre inferiores y superiores, se logra entender que los programas tienen una meta común. En este

caso dicho objetivo es formar un profesional íntegro capaz de comprender, analizar, poner práctica y reflexionar sobre las diferentes teorías aprendidas durante su proceso académico. A continuación, se presentan la gráfica 1 (enfoque de los objetivos) correspondientes al enfoque de los objetivos siguiendo estos un enfoque teórico o lingüístico.

Gráfica 1

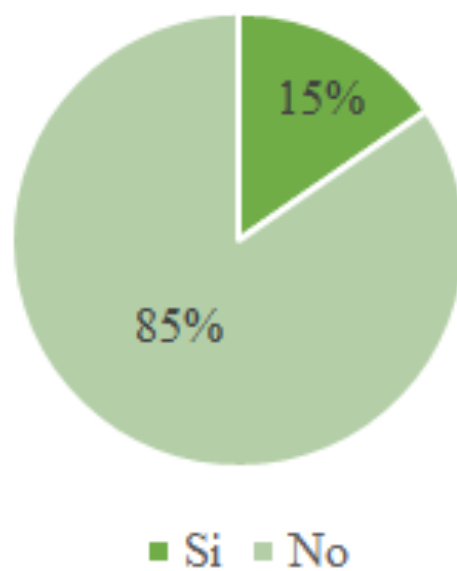
Enfoque de los objetivos



A continuación, se presentan las cuatro habilidades lingüísticas, escritura (ver gráfica 2), escucha (ver gráfica 3), lectura (ver gráfica 4) y habla (ver gráfica 5), que se desarrollan en los catorce programas de lengua materna de la LBI. Para mejor comprensión de estas, se usan porcentajes que ilustran la cantidad de asignaturas que incluyen cada una de estas habilidades dentro de su programa académico ver gráficas 2 (escritura), 3 (escucha), 4 (lectura) y 5 (habla).

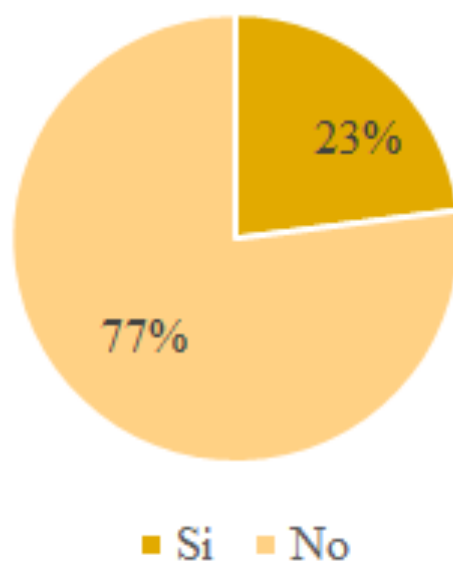
Gráfica 2

Lectura



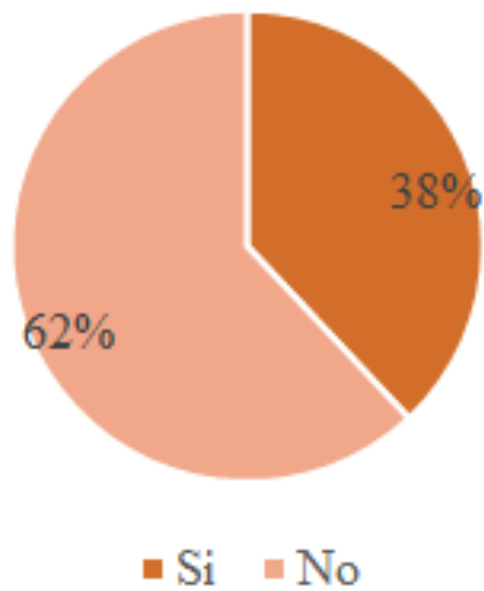
Gráfica 3

Escucha



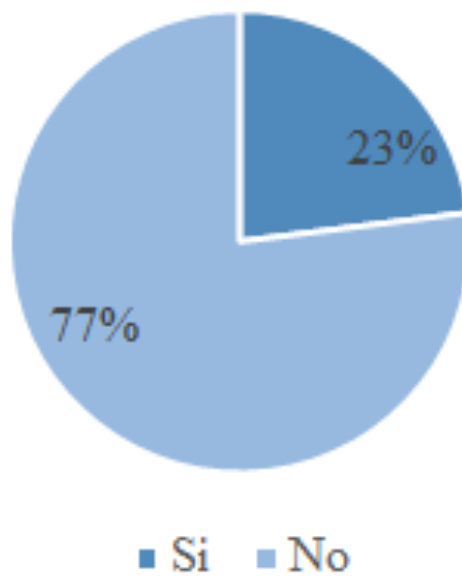
Gráfica 4

Lectura



Gráfica 5

Habla



4.2 Metodología

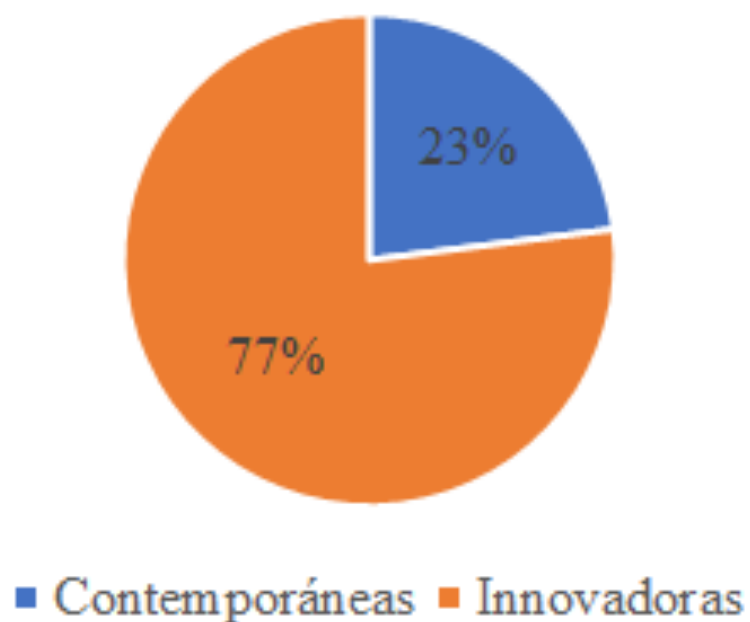
Uno de los factores más relevantes durante el análisis de la metodología de cada uno de los programas es el rol activo del estudiante reflejado en las diferentes exposiciones, escritos y discusiones durante el proceso de aprendizaje y enseñanza. Lo anterior se evidencia en 13 de los programas equivalente a un 93%, siendo el estudiante un agente investigativo que aplica las teorías enseñadas en clase, lo que hace de este un proceso enfocado en el aprendiz. Por el contrario, el 7%, que corresponde a una asignatura, no especifica la metodología que será usada a través del curso, ni cuál será el rol del estudiante. Es relevante mencionar que dentro del 93% anteriormente descrito, 21% referente a tres asignaturas, además de seguir las metodologías enunciadas, implementan metodologías innovadoras tales como aprendizaje inverso (en inglés *flipped classroom*) y enfoques teóricos, crítico-reflexivo y humanista, los cuales tienen un rol determinante en la implementación de los diferentes saberes. Ver gráfica 6 (metodologías implementadas).

Bergmann y Sams (2012) introdujeron el término de aprendizaje inverso como una forma de ahorrar tiempo y de dinamizar el aprendizaje de los estudiantes. Este se refleja en una asignatura, es decir, el 7% de los programas analizados en el cual el docente pretende que la teoría sea analizada en casa y aplicada en clase con la idea de capacitar al futuro licenciado para aplicar enfoques teórico-prácticos en su rol profesional, y según el PEP (2015), el egresado tendrá estos conocimientos enfocados hacia la comunicación sin dejar a un lado sus capacidades de crear, planear, comprometerse, investigar y cumplir con su deber docente. Por otro lado, en el 14% de los programas, correspondiente a dos asignaturas, se observa la integración de diferentes enfoques con el fin de cumplir los requerimientos que se esperan de un licenciado en bilingüismo como lo son el teórico, crítico-reflexivo y humanista. Estas tres perspectivas brindan al estudiante la oportunidad

de interactuar con contenidos auténticos que le permitan observar, criticar, reflexionar y evaluar cada uno de los aspectos planteados durante el curso, siguiendo el proceso establecido por Bloom (1956) en el cual el aprendiz va desde el desarrollo de sus habilidades cognitivas básicas hasta aquellas que le exigen un desempeño más elevado. Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, las metodologías implementadas apuntan a que el estudiante sea un profesional íntegro capaz de comprender su rol de docente aplicando el conocimiento adquirido durante su formación académica dentro de una sociedad bilingüe.

Gráfica 6

Metodologías implementadas



4.3 Contenidos

Respecto a los contenidos se evidencian tres características principales. En primera instancia, aunque en el Reglamento Estudiantil se establece que esta sección debe denominarse “contenido”, el 86% de los programas, equivalente a 12 materias, lo denominan de diferentes maneras entre los cuales encontramos ejes temáticos, núcleos problemáticos, unidades temáticas, entre otros. Adicionalmente, se observa que el 64% de las catorce asignaturas, que corresponde a nueve de ellas, presenta los contenidos en forma de listado. Estos siguen una secuencia formativa que permite que el conocimiento sea adquirido de forma organizada y progresiva. Así mismo, el 36%, que se refleja en cinco asignaturas, hacen uso de cronogramas en los cuales se organizan los temas, actividades dentro y fuera de clase y la metodología a desarrollar a lo largo del curso. Por consiguiente, los contenidos aún cumplen su función de guiar al docente y a los estudiantes de forma secuencial a lo largo del curso, aunque estos pueden estar presentados de diferente forma o nomenclatura.

4.4 Evaluación

Durante el análisis de los programas, se evidencian diferentes métodos de evaluación, así como la co-evaluación, hetero-evaluación, autoevaluación, escrito en clase, exposiciones, taller práctico y análisis de caso. Considerando estos instrumentos, se requiere que los futuros licenciados desarrollen habilidades lingüísticas avanzadas en su lengua materna enriqueciendo así sus habilidades en esta al momento de escribir, leer, hablar y escuchar, lo cual les permite expresar sus ideas, defender sus posturas, resolver problemas, analizar casos, demostrar sus conocimientos y evaluar los mismos tanto como

los de sus semejantes. Jakobson (1960) establece seis funciones del lenguaje las cuales son la emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética. De estas se evidencian las funciones referencial, metalingüística, y fática en los procesos evaluativos establecidos en los programas de lengua materna. Es así como las tres funciones son enriquecidas a lo largo de los programas con el fin de mejorar las habilidades de los futuros docentes obteniendo resultados cualitativos y cuantitativos que les permitan avanzar en su proceso de formación.

La función referencial del lenguaje es ampliamente abordada en el 57%, alusivo a ocho de los programas, ya que estos plantean como métodos de aprendizaje las exposiciones referentes a los saberes de la asignatura, a la vez que se tiene en cuenta la transmisión de información y su entendimiento. Se puede decir que la función metalingüística del lenguaje es asumida por la mayoría de los programas porque se centran en el estudio del uso no sólo del lenguaje, sino de los contenidos para llevar a cabo procesos reflexivos complejos como aplicar teoría en una situación determinada y buscar soluciones a las problemáticas del entorno. Igualmente, la función fática del lenguaje se desarrolla en el 29%, concerniente a 4 materias, a través de la interacción entre estudiantes a través de debates académicos en la mayoría de los casos, en los cuales los futuros licenciados sean capaces de argumentar y tomar posturas frente a un saber en específico.

A pesar de que se encuentran varias similitudes en cuanto a los procesos evaluativos, también se resaltan algunas variaciones dentro de los programas. Esto debido a que no todos los cursos presentan los mismos porcentajes de evaluación, descripción de actividades o el período en el que se van a llevar a cabo. Sin embargo, esto no evidencia alteraciones dentro del curso del programa ya que todos logran un 100% basado en las capacidades demostradas por los estudiantes.

4.5 Secciones Adicionales

Aunque en el Reglamento Estudiantil se establecen cinco requerimientos para la elaboración de los planes de estudio, este análisis permite determinar que cada programa cuenta con secciones adicionales que se denominan de diferentes formas. Es importante mencionar que el 100% de los programas de lengua materna incluyen una justificación o introducción al inicio de estos, siendo esta la categoría que define la importancia de interiorizar los diferentes saberes que cada plan de estudio aporta para el crecimiento profesional de los futuros licenciados en bilingüismo. A su vez, esta tendencia demuestra un enfoque teórico-práctico en las cuales se enriquecen las diferentes habilidades lingüísticas, como lectura, habla, escucha y escritura, a partir de cada asignatura y sus contenidos. Con lo anteriormente mencionado, se evidencia que, aunque la justificación no es un requisito pero una parte importante al introducir el curso de forma concisa su propósito y cómo esta será desarrollada.

Otro factor relevante encontrado es el hecho de que el 64%, referente a 9 de las asignaturas, incluían una categoría de habilidades a desarrollar durante el curso. Aunque es una tendencia relevante, los programas disciernen entre las mismas dependiendo de su enfoque teórico-práctico; de esta manera, habilidades relacionadas a los ámbitos comunicativo, argumentativo y cognoscitivo son abarcadas. El 21%, relacionado a tres de los cursos, comparte como secciones adicionales las políticas pedagógicas que se basan en la participación del estudiante a través de lecturas y prácticas en su entorno, y los núcleos problemáticos que exponen todos los posibles retos, teorías y preguntas que surgirán en el curso. Por otro lado, se identifica que el 14% incluyen los instrumentos didácticos que serán usados para orientar el estudiante. Finalmente, categorías como unidades, ejes transversales, temas de exposición y descripción están presentes en el 7% de las materias; y

se identifica que comparten ciertas características tales como los instrumentos, metodologías y contenidos que serán objeto del curso con un cambio en su nomenclatura.

4.6 Conclusiones Preliminares

Después de analizar los programas correspondientes a las catorce asignaturas dictadas en la lengua materna de la LBI y haciendo uso de diferentes herramientas tales como listas de verificación y tablas de análisis y de clasificación, se reconocen variaciones significativas en cuanto a lo establecido en el Capítulo VIII del Reglamento Estudiantil de la UTP. La lista de verificación permite el amplio análisis de cada una de las secciones expuestas en el reglamento para así estudiar sus características principales y cómo estas influyen en el desarrollo del programa y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, las tablas de análisis y clasificación permiten que el proceso de investigación fuera más dinámico y acertado al momento de encontrar variaciones en cuanto a la nomenclatura, organización, temas y procedimientos.

Teniendo en cuenta el análisis realizado, se encuentra que los programas académicos presentan diferencias entre las secciones requeridas por el Reglamento Estudiantil de la UTP en cada uno de ellos. En primer lugar, los objetivos de los programas presentan variaciones en cuanto a su nomenclatura; aunque se presentan dichos cambios, su contenido y función no sufren variación alguna. A su vez, se observa que el 93% de los programas se enfocan en el desarrollo de habilidades cognitivas con la intención de enriquecer el perfil profesional del estudiante. Así mismo, el 93% de los programas aplican una metodología la cual permite que el futuro licenciado juegue un papel activo dentro de su proceso de aprendizaje. Referente a los contenidos, el 86% de las asignaturas usa diferentes nombres

para esta categoría, y es importante resaltar que, de todas las asignaturas, el 64% presenta los contenidos utilizando listas y el 36% mediante cronogramas. En cuanto a la evaluación, se hace uso de diferentes herramientas que permiten que los estudiantes demuestren los conocimientos adquiridos y el avance lingüístico que ha tenido en su lengua materna. Lo anterior se logra evidenciar a través de los diferentes escritos, exposiciones, análisis de casos, entre otros instrumentos.

Uno de los factores determinantes durante este proceso es la adición de secciones que no se encuentran contempladas entre los requisitos del Reglamento Estudiantil y entre ellas, la justificación, habilidades y políticas pedagógicas son las de mayor presencia entre los programas. En especial, se nota que la justificación es de gran relevancia ya que esta provee una introducción al curso, la dirección que este tomará y lo que los estudiantes pueden esperar durante el proceso de aprendizaje.

Gracias al análisis de las secciones previamente mencionadas, se resalta el aporte de las asignaturas guiadas en lengua materna al desarrollo de las habilidades y habilidades lingüísticas en los futuros licenciados. Es así como las conclusiones preliminares de este capítulo sirven como base para llevar a cabo el proceso de articulación de habilidades lingüísticas en la lengua materna, siendo este un factor importante para lograr la transversalización de conocimientos, logrando así que el proceso de aprendizaje bilingüe en la LBI sea auténtico supliendo cada una de las necesidades que se presentan en el entorno.

5 Capítulo 2

El desarrollo de las habilidades lingüísticas (habla, escucha, lectura y escritura) en la lengua materna juega un papel relevante dentro de la LBI ya que contribuye a la formación de profesionales bilingües íntegros capaces de dar respuesta a las necesidades que se presentan en su entorno. Es por esto que este capítulo pretende aclarar las inquietudes que surgieron a partir del análisis de las secciones que comprenden los 14 programas guiados en lengua materna. Para lograr dicho objetivo, se usan entrevistas que permiten obtener información más detallada de las perspectivas, metodologías y estrategias que tiene cada profesor respecto al desarrollo de las habilidades en L1 dentro de su asignatura. Igualmente, este capítulo propende a entender cómo se llevan a cabo los procedimientos bilingües dentro de la licenciatura y cuál es el nuevo rol del español dentro de la enseñanza y el aprendizaje bilingüe.

Con el fin de lograr los objetivos de este capítulo, se usa como herramienta principal una entrevista diseñada por los investigadores y la asesora. Este instrumento se encuentra enfocado en el desarrollo de las habilidades lingüísticas e incluye 12 preguntas generales, y entre 1 y 3 específicas aplicadas a cada uno de los programas académicos. Para mejorar el instrumento, se realizó una prueba de pilotaje la cual demostró las fortalezas y debilidades de la recolección de datos. Es importante resaltar que, una vez realizado el pilotaje, fue posible establecer que el tiempo aproximado para llevar a cabo las entrevistas es de 30 minutos; posteriormente, se contactaron los profesores vía correo electrónico compartiendo un consentimiento informado para la que, en el caso de las asignaturas guiadas por más de un profesor, sólo se entrevista a uno de ellos. Considerando que en algunos casos no fue posible realizar la entrevista de forma presencial, se creó una versión digital de la misma en la plataforma Google Forms, y esta se compartió con los profesores

correspondientes a través de correo electrónico. Finalmente, se llevaron a cabo las entrevistas a 10 de las asignaturas en lengua materna de la LBI exceptuando Psicología del Desarrollo y Psicología del Aprendizaje debido que estas presentan variación en el docente que las guía, lo cual repercute en el programa académico. Además, las asignaturas Morfosintaxis de la Lengua Española e Introducción a la Lingüística no se incluyen en este análisis debido a que no fue posible obtener la información requerida.

A continuación, se presenta el análisis de las entrevistas dirigidas al desarrollo de las habilidades lingüísticas en las asignaturas guiadas en lengua materna de la LBI. Dicho análisis presenta cinco generalidades que están divididas en las siguientes categorías: frecuencia e importancia del desarrollo de las habilidades lingüísticas, estrategias, seguimiento del desarrollo de las habilidades lingüísticas, proceso evaluativo y desarrollo de las habilidades lingüísticas en la L1. Con el fin de hacer más claro el análisis, se hace uso de fragmentos extraídos de las entrevistas y porcentajes para presentar los hallazgos correspondientes a las diez asignaturas cuyos profesores fueron entrevistados. En la siguiente tabla se muestran las asignaturas de las cuales se obtuvo información ver tabla 2 (Asignaturas entrevistadas).

Tabla 2

Asignaturas entrevistadas

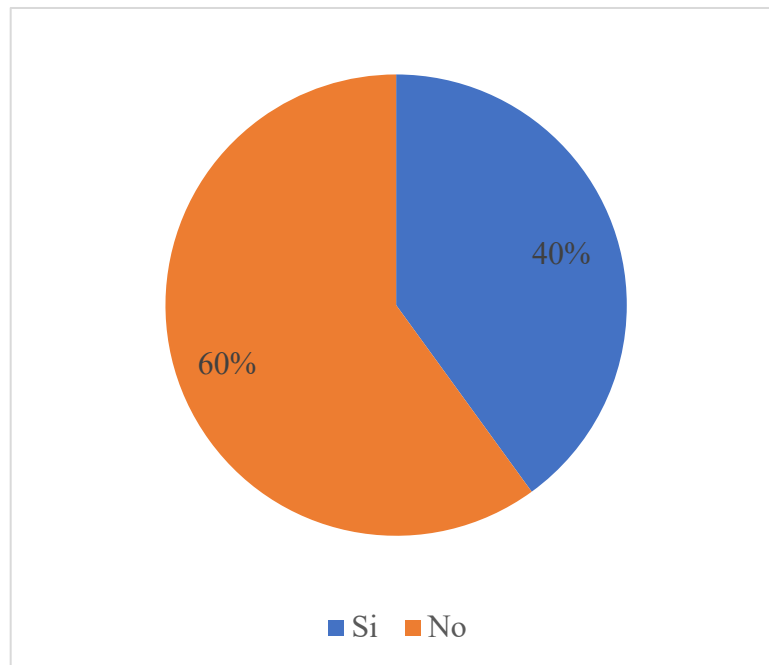
| Código | Nombre | Código | Nombre |
|--------|----------------------------------|--------|---|
| LI832 | Administración Educativa | LB242 | Cultura Hispanoamericana 1 |
| LI242 | Antropología General | LB324 | Cultura Hispanoamericana 2 |
| BA153 | Comunicación Oral y Escrita 1 | LI142 | Epistemología e Historia de la Pedagogía |
| BA252 | Comunicación Oral y Escrita 2 | LI253 | Fonética y Fonología del Español |
| BA033 | Constitución Política y Ética | LI332 | Psicolingüística |

5.1 Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas en la L1

Aunque el 100% de las asignaturas desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas (habla, escucha, escritura y lectura), los participantes destacaron a lo largo de la entrevista el constante desarrollo de tres de las cuatro habilidades, las cuales corresponden al habla, la escritura y la lectura, siendo la última la más mencionada por los docentes. Por otra parte, en 4 de las 10 asignaturas, los docentes mencionan el desarrollo de la habilidad de escucha como un aspecto importante dentro del proceso de aprendizaje. Ver gráfica 9 (La escucha como eje necesario).

Gráfica 7

La escucha como eje necesario



En primer lugar, los entrevistados consideran la lectura como un elemento base para la adquisición de conocimientos y es por esto que se procede a analizar como esta es desarrollada; uno de los docentes expresa esto de la siguiente manera:

“Las habilidades comunicativas como la lectura, cierto, la lectura crítica esa es una de las bases del curso, cierto. La expresión porque también se les pide a los estudiantes que den cuenta de lo que piensan, de sus posiciones, su posición con respecto a un texto que se le ha pedido que lea, su posición con respecto a un hecho, a un fenómeno, a una situación de coyuntura”

El entrevistado hacen énfasis en la importancia de desarrollar la habilidad de lectura como un elemento que le permite al estudiante adquirir el conocimiento necesario a través de la comprensión crítica de diferentes textos que les permitan tomar postura frente a

diferentes temáticas. El docente además menciona que dicha lectura equipa al estudiante con herramientas necesarias que lo llevan a un proceso satisfactorio de expresión donde las habilidades del habla y escritura pueden tomar parte.

Por otra parte, el 40%, equivalente a 4 de las asignaturas, resalta el rol de la habilidad de escucha dentro de sus clases, lo cual es mencionado así:

“Y la escucha, pues, este semestre implementamos las evaluaciones, primera, segunda y tercera evaluación y es sobre todo bajo esa premisa. Bajo la premisa de evaluar que tanto escucha el estudiante en clase [...] Siempre busco utilizar un vocabulario que correlacione el contenido que yo estoy dando con la lectura que ellos hicieron de tal manera que en el momento en el que tengan que hacer el trabajo escrito u oral no vean como que entonces para que sirve esto que ella nos puso a leer [...] Pues es total, sí, el que lee mucho sabe hablar muy bien, tiene vocabulario, sí, pero el que lee entendiendo”.

Es importante resaltar que en el 40% de las asignaturas, se destaca el rol la escucha como un eje necesario para el desarrollo tanto de los contenidos propuestos en los programas como del uso de la lengua materna. Lo que en palabras del entrevistado puede ser interpretado como una habilidad esencial para la adquisición de conocimiento y su evaluación. El docente expresa que se busca correlacionar todo aquello que los estudiantes escuchan con lo leído en los textos para proceder con su producción oral o escrita, tratando de que los contenidos tengan un propósito. Igualmente, el participante destaca la relación entre las habilidades de lectura y escritura argumentando que el que lee mucho, sabe escribir muy bien.

El análisis de la información mencionada anteriormente permite concluir que dentro de las asignaturas guiadas en L1 dentro de la LBI hay desarrollo de las habilidades lingüísticas ya que los docentes expresan la forma en cómo este proceso es llevado a cabo dentro de las aulas. Las habilidades de habla, escritura y lectura son desarrolladas en el 100% de los programas a través de diferentes estrategias. Sin embargo, se encuentra que la habilidad de

lectura es aquella que los docentes más desarrollan porque esta es considerada como una base para la adquisición de conocimientos y aspectos del lenguaje. Además, se menciona que la lectura dota al futuro licenciado con herramientas que le permiten llevar a cabo producciones tanto orales como escritas.

Desde otra perspectiva, aunque el 40% de las asignaturas señalan que la habilidad de escucha tiene un papel importante dentro del proceso de evaluación del futuro licenciado, dentro de las mismas no se evidencia que exista un desarrollo explícito de dicha habilidad sabiendo que esta brinda al estudiante elementos como vocabulario y permite la comprensión de los diferentes contenidos propios de cada asignatura. Finalmente, se debe agregar que el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas conlleva a una correlación entre las mismas considerando que se generan procesos consecutivos donde uno de ellos da como resultado el otro. Para ilustrar lo anterior, se analiza que la comprensión de lecturas, exposiciones, explicaciones o presentaciones permiten al estudiante realizar producciones que pueden ser tanto orales como escritas.

5.2 Frecuencia del Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas

Al momento de analizar las entrevistas, se encuentra que en el 100%, correspondiente a 10 asignaturas, se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas: escucha, habla, escritura y lectura. Cabe destacar que, al momento de realizar las entrevistas, se resalta el rol de la frecuencia con la que se trabajan las cuatro habilidades y su rol durante el proceso de aprendizaje y formación del futuro licenciado.

Al momento de preguntar sobre la frecuencia con que se realiza dicho desarrollo de habilidades lingüísticas, el 100% de los entrevistados señalan que este es un proceso que se

da muy frecuentemente a lo largo del curso y cada uno de ellos menciona la importancia que este desarrollo tiene dentro del curso. En uno de los casos, se resalta que este debe ser un proceso repetitivo y autónomo; en la entrevista realizada, el docente afirma lo siguiente:

“Yo creo que lo que se hace es el ejercicio repetitivo [...] pero más que se haga en clase, es más un trabajo de consciencia del estudiante [...] para lo otro que uno supone que son habilidades que ya debieron haber adquirido en otras clases no. el estudiante casi que las va a pulir, va a aprender, si, y yo les mando páginas de internet para que aprendan a hacer eso y lo otro entonces ya tiene que haber un trabajo autónomo del estudiante”.

Aunque el docente afirma que el desarrollo de las habilidades lingüísticas se da muy frecuentemente, este también señala que el núcleo de la clase se basa en el contenido y no netamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Es así que, este menciona que el estudiante debería hacer uso de conocimientos adquiridos en cursos anteriores enfocados en el desarrollo de estas habilidades resaltando así el trabajo autónomo que deben llevar los estudiantes a lo largo de la asignatura.

También es importante resaltar que algunos de los participantes mencionan que dicho desarrollo tiene como finalidad el crecimiento profesional y personal del futuro licenciado en bilingüismo. En un caso en particular, uno de los entrevistados señala:

“Es una asignatura que lo que hace es. Bueno, tiene varias competencias por desarrollar, el liderazgo, las competencias que tienen que ver con la ciudadanía con la capacidad propositiva, con la capacidad creativa, cierto, con la capacidad para sentirse parte de un colectivo y con responsabilidad frente a ese colectivo que es la sociedad”.

En este caso, el docente afirma que junto con el desarrollo de las habilidades lingüísticas se promueve el desarrollo de competencias tales como liderazgo, ciudadanía y creatividad que permitirán que el futuro licenciado entre exitosamente a ser parte de un colectivo.

Con lo anterior, se puede concluir que las asignaturas guiadas en lengua materna propenden por el desarrollo de las habilidades lingüísticas del habla, escucha, lectura y

escritura muy frecuentemente y con diferentes objetivos. Se evidencia que el desarrollo de dichas habilidades es un proceso que se da de forma implícita en las asignaturas que se enfocan en el contenido; además, en estas se resalta el papel de los estudiantes como agentes autónomos ya que algunos de los entrevistados mencionan que el tiempo de clase no es suficiente para desarrollar aspectos teóricos y lingüísticos. También se resalta el rol que tienen las habilidades para el enriquecimiento profesional de los futuros licenciados teniendo en cuenta que la escucha, el habla, la lectura y la escritura promueven ciertas competencias ciudadanas tales como el liderazgo y la creatividad, las cuales, en palabras de algunos de los entrevistados, permitirán que estos sean agentes activos en la sociedad.

5.3 Estrategias

Con el fin de llevar a cabo el desarrollo de las habilidades lingüísticas, los entrevistados mencionan el uso de diferentes metodologías. Es así que el 100% de las asignaturas trabajan las cuatro habilidades lingüísticas a través de diferentes estrategias tales como exposiciones, lecturas, debates, ensayos, socializaciones, foros, escritos, mesa de eruditos y conversatorios en los cuales se espera un fortalecimiento de la lengua materna. Este análisis permite entrever que para los entrevistados es importante que los estudiantes cuenten con un óptimo desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Sin embargo, se destaca el rol de la lectura dentro y fuera de clase ya que esta permite ampliar su perspectiva en cuanto a su entorno académico. Es así que diez de las asignaturas, correspondiente al 100%, hacen uso de lecturas que brindan un aporte teórico para el óptimo desarrollo de los temas propuestos por cada programa académico; en palabras de uno de los entrevistados:

“La lectura crítica esa es una de las bases del curso, cierto [...] La lectura tiene que ser un ejercicio que hagamos como maestros desde que estamos chiquitos hasta la tumba. Porque cuando leemos también aumentamos el vocabulario, aumentamos la creatividad y toda esa capacidad de imaginar, pero también nos pulimos, cierto, entendemos cómo funciona el lenguaje”.

A su vez, el 100% los entrevistados destacan el rol de la lectura ya que esta brinda herramientas que le permiten participar activamente en actividades tales como escritura de ensayos o síntesis. Adicionalmente, se tiene en cuenta que la lectura permite entender aspectos del lenguaje y provee al estudiante con herramientas tales como precisión, léxico, coherencia y cohesión a la hora de realizar diferentes actividades que incluyen exposiciones sobre variadas temáticas y escritos de ensayos, talleres o mapas conceptuales.

Este análisis demuestra como las habilidades lingüísticas son desarrolladas haciendo uso de diferentes estrategias como lectura, exposiciones y ensayos que varían dependiendo del docente que guíe la asignatura. Asimismo, es importante resaltar que la lectura es la estrategia principal usada por los docentes dentro y fuera de clase. Lo anterior, teniendo en cuenta el extracto anterior, es con el fin de que el estudiante desarrolle habilidades lingüísticas que le permitan a su vez continuar con su proceso de formación y participar de las diferentes actividades propuestas.

5.4 Seguimiento del Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas

Dadas las habilidades lingüísticas que los entrevistados buscan desarrollar en los futuros docentes y las metodologías que estos usan para hacerlo, este análisis permite distinguir diferentes procesos de seguimiento de dicho desarrollo. Primero, es posible analizar que ninguno de los entrevistados menciona hacer uso de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica que se le realiza a los estudiantes al ingresar a la universidad. En su lugar, se tiene que el 20%, correspondiente a dos de las asignaturas, hace uso de una prueba

diagnóstica propia de la asignatura al inicio del curso para tener claridad del nivel lingüístico con el que cuentan los estudiantes -Ver gráfica 7 (Prueba diagnóstica).

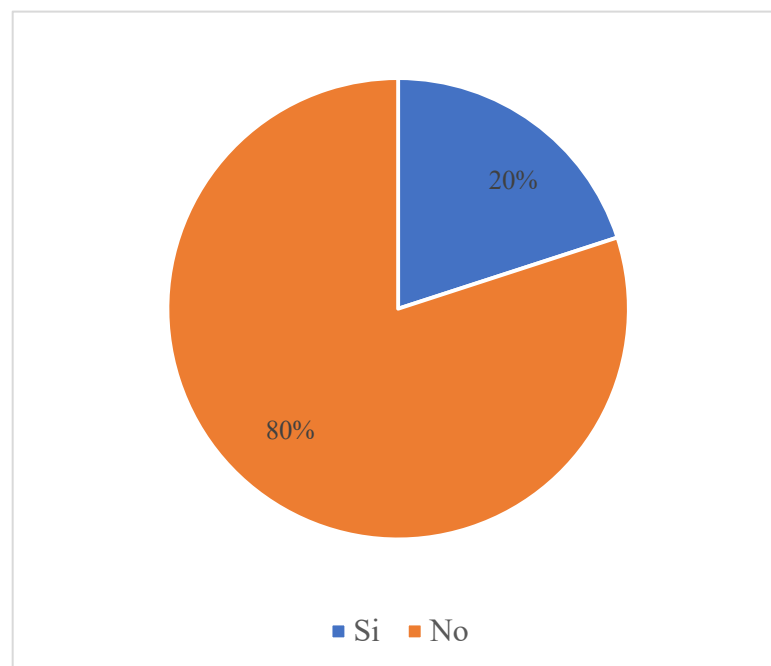
A continuación, se presenta una de las estrategias diagnosticas usada para iniciar el proceso de seguimiento de las habilidades lingüísticas; uno de los entrevistados expresa:

“Creación de párrafos iniciales y de conclusión a partir de párrafos centrales o de secuencia (entregados). Todo con el ánimo que el estudiante adquiera conciencia lingüística de sus actos de habla (orales y escritos)”.

Es así que el 20% de los docentes entrevistados resalta cómo la creación de párrafos a partir de información base les entrega información sobre el nivel lingüístico en los estudiantes al inicio de las asignaturas. Lo anterior se hace con el fin de que el estudiante tenga consciencia con respecto al nivel de sus habilidades lingüísticas y como estas podrían ser mejoradas para tener un óptimo desarrollo dentro de las asignaturas.

Gráfica 8

Prueba diagnóstica



Una vez establecido el nivel lingüístico de los estudiantes, el 100% de los entrevistados brindan un acompañamiento a aquellos que presentan dificultades en sus habilidades lingüísticas como fallas en la gramática, falta de coherencia y cohesión entre otras. Por ejemplo, dos de los entrevistados establecen:

“Por fortuna, que tenemos el PALE y los chicos de bilingüismo son muy conscientes cuando tienen alguna dificultad y ellos piden ayuda, hacen consulta y con los chicos que más tienen dificultad, pues, son esas como las acciones remediales”

“Tener en cuenta a los estudiantes que se perciben como más en desventaja y suelo tener alguna que otra conversación con ellos, los que requieren, explicándoles y facilitándoles material que tengo que precisamente son una especie de módulos: hablar bien, escribir bien, leer bien. Tengo como tres módulos de la editorial Aguilar, entonces a los estudiantes que tienen más dificultades les comparto capítulos de esos textos”.

En los anteriores extractos se resalta el uso de material de apoyo, asesorías dirigidas y la asistencia al Programa de Acompañamiento en Lectura y Escritura (PALE) con el fin de acompañar a aquellos estudiantes que demuestran dificultades en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Además, el 100% de los programas académicos resalta como dicho seguimiento de las habilidades lingüísticas se hace por medio de retroalimentación continua a través de la corrección de las producciones orales y escritas de los estudiantes.

Sabiendo que, aunque el 80% de las asignaturas no realizan una prueba diagnóstica al inicio del curso, el 20% restante, que representa a dos asignaturas, hacen uso de estrategias que les permiten tener una perspectiva más amplia del nivel lingüístico con el que los futuros docentes inician los respectivos cursos; y de ser necesario aplicar métodos que lleven a los estudiantes a desarrollar el nivel lingüístico esperado. Igualmente, es posible

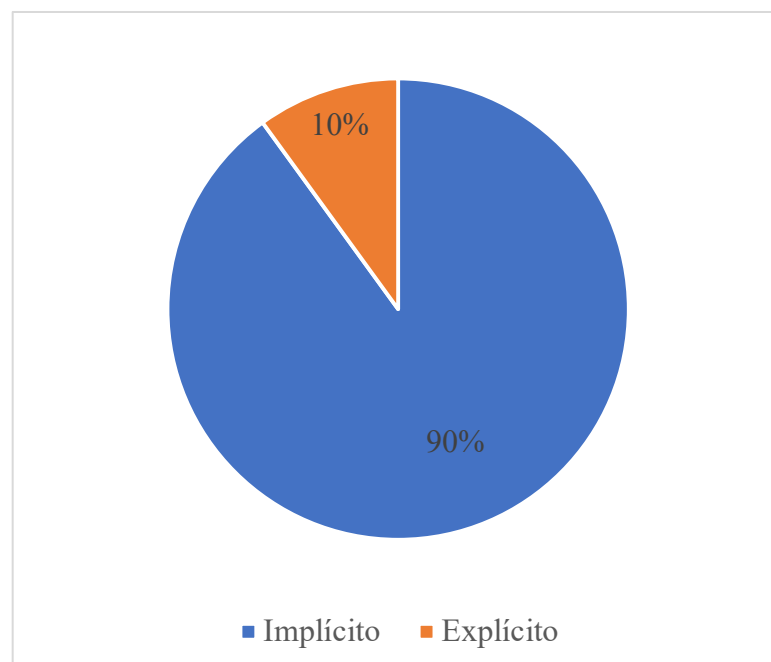
decir que el seguimiento del desarrollo de las habilidades lingüísticas no sólo se hace en las aulas de clase y cargo del docente, sino que este es un proceso continuo que puede ser apoyado por programas externos de la universidad como lo es el PALE y contar con el tiempo extra clase durante el cual los docentes pueden brindar asesorías dirigidas a través de estrategias como lo son la corrección de productos orales y escritos y el uso de guías de apoyo.

5.5 Proceso Evaluativo

Una vez se les preguntó a los docentes acerca de los procesos usados para llevar a cabo la evaluación del desarrollo de las habilidades lingüísticas, se encontró que el 90%, equivalente a 9 de las asignaturas, realizan estos de forma implícita y solo una de las asignaturas hace el proceso de forma explícita. Ver gráfica 8 (Proceso evaluativo).

Gráfica 9

Proceso evaluativo



Aun cuando el desarrollo de las habilidades lingüísticas es un proceso que se da muy frecuentemente a lo largo de los cursos guiados en lengua materna en la LBI según los entrevistados, su evaluación se realiza de forma implícita a través de los diferentes productos y actividades realizadas. Uno de los entrevistados expresa:

“No directamente, así como competencia lingüística, pero si hacemos actividades como por ejemplo lo de un foro [...] Lo mismo en las exposiciones y lo mismo en los trabajos escritos, si se tiene en cuenta [...] si, que se exprese bien, que redacte bien, que tenga buena ortografía, que cuando se exprese y de pronto utiliza palabras soeces dentro de su conversación entonces también o palabras mal utilizadas también hacemos las correcciones en el momento [...] depende, por ejemplo, si es un trabajo escrito, si le rebajo puntos en la nota”.

El anterior extracto ilustra como a través de cada una de las estrategias de enseñanza los docentes evalúan de manera indirecta las habilidades lingüísticas. Este proceso de evaluación se hace teniendo en cuenta factores tales como ortografía, léxico, coherencia y cohesión en producciones tanto orales como escritas. Se menciona también en este caso como se lleva a cabo la corrección de las falencias con respecto a cómo se usa el lenguaje al hablar o escribir. El entrevistado resalta la importancia que tiene este proceso evaluativo de las habilidades lingüísticas en las asignaturas que tienen un enfoque teórico ya que el futuro licenciado en bilingüismo además de apropiarse del contenido también será consciente del nivel y desarrollo de sus habilidades lingüísticas y como estas lo llevarán a expresarse de manera adecuada en campos orales y escritos.

Por otro lado, el 10%, correspondiente a una de las asignaturas, aclara como el proceso evaluativo de las habilidades lingüísticas es llevado a cabo y lo hace de la siguiente forma:

“En los parciales siempre suelo poner una nota al pie de página que dice que se van a valorar tanto los conocimientos como las discriminaciones conceptuales como la precisión, la cohesión, la concisión con la que se escriba, la caligrafía incluso ortografía.”

En este caso, el entrevistado aclara como en cada uno de sus parciales, las habilidades lingüísticas serán evaluadas de forma tal que los estudiantes sepan cuales serán aquellos aspectos del lenguaje que se tendrán en cuenta, encontrando entre estos la precisión, cohesión y ortografía. Esto indica que las habilidades lingüísticas tienen un impacto en la forma en que contenido y lenguaje se unen y, por consiguiente, la forma en que el docente evalúa ambos.

Es importante mencionar que uno de los docentes usa un método de evaluación en particular que mide el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes a determinado nivel. Lo anterior, lo hace de la siguiente forma:

“Hacemos una conciencia sobre los niveles de lectura según la escala de Miguel de Zubiria de la teoría de las seis lecturas, entonces ellos hacen conciencia en que estadio van y siempre les estoy recordando que el nivel en el que ellos deben estar [...] Desarrollé una para la lengua castellana una prueba parecida, ellos la llaman una prueba de semaforización, entonces yo traté de desarrollar una prueba parecida en castellano. Allí la tengo y es más se la propuse a ellos”.

El entrevistados da a saber que usa la escala de Miguel de Zubiria de la teoría de las Seis Lecturas con el fin de que los estudiantes generen consciencia del nivel de lengua en el cual se encuentran. Una vez ellos sean conscientes se procede a aplicar una prueba basada en la semaforización que se realiza en la LBI a los estudiantes de cuarto y séptimo semestre, con el fin de evaluar los niveles de suficiencia obtenidos en las habilidades lingüísticas de la L1 a lo largo del curso. Sin embargo, el docente no menciona si dicho proceso evaluativo de las habilidades lingüísticas se hace de forma explícita o implícita.

Aunque se puede analizar que las asignaturas guiadas en lengua materna no realizan un desarrollo explícito de las habilidades lingüísticas durante las clases, es posible afirmar que las habilidades lingüísticas tienen un impacto significativo dentro del proceso evaluativo en las asignaturas guiadas en L1. También, es necesario mencionar que nueve de las diez

asignaturas analizadas realizan el proceso de evaluación de las habilidades de forma implícita en las diferentes actividades propuestas en clase al tener en cuenta aspectos del lenguaje como la coherencia, léxico y cohesión al momento de los estudiantes presentar producciones escritas u orales. También, se puede decir que los aspectos que se evalúan no se presentan a los estudiantes cuando se establecen las diferentes actividades, sino que estos son evaluados una vez se han entregado los productos. Lo anterior permite que el lenguaje sea evaluado de una forma natural ya que los estudiantes no están predispuestos a producir el lenguaje siguiendo ciertos parámetros. En segunda instancia, la evaluación de las habilidades lingüísticas se hace de forma explícita en una sola asignatura al docente establecer aquellos aspectos del lenguaje, tales como ortografía y vocabulario, que serán evaluados y mostrar estos en un pie de página en las evaluaciones METER CONTENIDO. Finalmente, se menciona el uso de una prueba similar a la estrategia de la LBI, llamada semaforización, con el fin de medir el nivel de las habilidades lingüísticas alcanzado por los estudiantes en periodos de tiempo concretos.

5.6 Conclusiones Preliminares

Una vez realizadas las entrevistas a los docentes de las asignaturas guiadas en la lengua materna, español, y usando herramientas tales como grabaciones, entrevistas y formatos de *Google Forms*, es posible identificar las categorías descritas anteriormente. Así mismo, se destaca la importancia de este capítulo ya que permite tener un panorama más completo de cómo se desarrollan las habilidades lingüísticas (habla, escucha, escritura y lectura) en la lengua materna dentro de la Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés. Adicionalmente, este análisis permite entrever que los entrevistados concuerdan en que las

cuatro habilidades son desarrolladas en los programas académicos. Igualmente, es importante mencionar que dichas habilidades tienen diferentes roles en las actividades propuestas por cada docente, siendo la exposición oral, la lectura crítica y los escritos académicos, dentro y fuera del aula, las estrategias que se implementan con mayor frecuencia. En lo concerniente a los métodos de evaluación de las habilidades lingüísticas, se evidencia que la mayoría de los entrevistados no hacen este proceso de forma explícita. Por el contrario, lo hacen a través de las actividades propuestas para el desarrollo óptimo de las asignaturas. Los docentes destacan el acompañamiento constante de los estudiantes a través de sesiones dirigidas, retroalimentación de entregables, apoyo del PALE y facilitación de materiales de apoyo. Otro factor relevante es el hecho de que algunos de los programas no incluyen una guía de evaluación para las habilidades lingüísticas si no que este proceso se hace a partir de diferentes factores tales como objetivos del programa y cuadros de competencias. Por último, se resalta la conexión de las cuatro habilidades lingüísticas dentro del aula de clase y como estas son necesarias en el proceso de formación del futuro licenciado teniendo en cuenta que estas son facilitadoras de conocimiento y herramientas de expresión.

6 Capítulo 3

El desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua materna de los estudiantes de la licenciatura en bilingüismo con Énfasis en Inglés es crucial ya que con este el futuro licenciado logra un perfil profesional integro que le permite reconocer su identidad y ser competente tanto en español como en inglés. Teniendo en cuenta lo anterior, esta monografía parte del análisis de los programas académicos guiados en la lengua materna y continua con el análisis de una serie de entrevistas realizados a los docentes encargados de cada una de las asignaturas. Lo anterior con el fin de tener una visión más realista sobre cómo se desarrollan las habilidades lingüísticas en la LBI en los diferentes cursos guiados en la lengua materna, español. Es así que este capítulo presenta las conclusiones generales de dichos procedimientos teniendo como elementos principales la especificidad del programa, el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el rol de los estudiantes, los procesos evaluativos, los procesos de seguimiento y las estrategias de enseñanza.

En primer lugar, al momento de comparar los resultados obtenidos en ambos capítulos, es notable la diferencia existente entre los programas y las entrevistas con respecto a los detalles que estos brindan del desarrollo del curso teniendo en cuenta que los programas brindan una perspectiva general de como este se lleva a cabo. Por otro lado, las entrevistas brindan información más detallada la cual incluye las estrategias de enseñanza y evaluación y el trabajo que se lleva acabo para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas relacionadas al habla, escucha, escritura y lectura. A modo de ilustración, en uno de los programas académicos se menciona de forma general que los estudiantes expresaran sus posiciones y opiniones a través de discusiones, debates y mesas redondas. Sin embargo, cuando se realiza la entrevista, el docente menciona detalladamente las estrategias que usa y resalta la lectura crítica de diferentes textos como un mediador que lleva a que los

estudiantes desarrollen argumentos fuertes que puedan ser presentados de forma tanto oral como escrita.

En lo concerniente al desarrollo de habilidades lingüísticas, este es un proceso que ha demostrado ser implícito tanto en los programas académicos como en las entrevistas hechas a los docentes. Lo anterior se debe a que en los programas académicos no se menciona específicamente que habilidades lingüísticas se desarrollan y como este proceso es llevado a cabo. Además, se analiza que el desarrollo de dichas habilidades por parte de los estudiantes es un proceso implícito que requiere autonomía de su parte; en palabras de algunos de los entrevistados, dicha autonomía se debe a que el tiempo disponible en clase permite desarrollar las temáticas y contenidos de la asignatura y no un enfoque neto en desarrollar el habla, la escucha, la lectura y la escritura.

De igual modo, es relevante mencionar que el análisis de las entrevistas a diferencia del análisis de los programas académicos demuestra la notable importancia del desarrollo de las habilidades lingüísticas incluso en asignaturas con un enfoque teórico. Lo anterior se menciona porque las habilidades lingüísticas pueden ser usadas para realizar actividades que le permitan al docente cumplir con las metas de la asignatura, al estudiante adquirir conocimiento y a ambos hacer uso de herramientas que les permitan expresar sus puntos de vista, argumentos, ideas, entre otros. Teniendo en cuenta que las habilidades lingüísticas pueden desempeñar diferentes roles en las asignaturas, es posible analizar desde las entrevistas que entre dichas habilidades existe una correlación tanto por parte de los docentes como de los estudiantes con el fin de dotar al futuro licenciado con herramientas que le permita no solo cumplir con los requerimientos del curso, sino también para enriquecer su perfil profesional con el desarrollo de otras habilidades ciudadanas tales como el liderazgo y la creatividad.

Con respecto al rol del estudiante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y su desempeño en las diferentes actividades planteadas por cada asignatura, se nota que en los programas académicos dicho rol no es mencionado de forma directa. Por el contrario, durante las entrevistas, los docentes mencionan con mayor claridad cuál será el papel de estos en diferentes momentos como exposiciones, foros, discusiones, entre otros. Así mismo, los entrevistados señalan que el futuro licenciado es en parte el responsable de la construcción de su propio conocimiento y además es este el que se debe hacer cargo del óptimo desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Lo anterior implica que el estudiante debe ser un agente autónomo tanto dentro como fuera de clase, especialmente en aquellas asignaturas que tienen un enfoque teórico y no netamente lingüístico. Por más que el estudiante es mostrado durante las entrevistas como un ser autónomo, los docentes también juegan un papel importante dentro de esa autonomía debido a que, en algunos casos, estos aclaran que hay un acompañamiento constante durante el proceso de aprendizaje; es importante resaltar que dicho proceso varía entre los docentes.

En los programas de las asignaturas guiadas en L1 de la LBI se plantean los procesos evaluativos que se llevarán a cabo durante el semestre académico; sin embargo, estos no mencionan a detalle como dichos procesos serán llevados a cabo ni que aspectos lingüísticos serán tomados en cuenta dentro del mismo. Por otra parte, durante las entrevistas realizadas a los docentes, ellos brindan información específica de como el desarrollo de las habilidades lingüísticas influye dentro del proceso evaluativo. Desde las perspectivas de algunos de ellos, dicha evaluación se hace de forma implícita considerando elementos tales como el vocabulario, la ortografía, la cohesión y la coherencia en los productos orales o escritos de los futuros docentes. Además, los entrevistados resaltan el rol de las habilidades relacionadas a la escucha y la lectura en el proceso evaluativo ya que son

estas las que facilitan la comprensión del conocimiento necesario en cada una de las asignaturas; siendo así posible que los docentes procedan a la evaluación de los mismos.

Aunque durante las entrevistas los docentes enfatizan en el continuo monitoreo del desarrollo de las habilidades lingüísticas de los futuros licenciados, este proceso no se encuentra establecido en los programas académicos. Los entrevistados señalan que este procedimiento está acompañado de diferentes estrategias de seguimiento entre las cuales se encuentran la corrección de productos, asesorías dirigidas, facilitación de materiales y asistencia a grupos de apoyo (PALE); sumado a lo anterior, los docentes resaltan el rol del estudiante autónomo durante el desarrollo de las habilidades lingüísticas, siendo estos responsables de la mejora continua de las mismas. Cabe destacar que, como parte del proceso de seguimiento, dos de los docentes usan pruebas diagnósticas tales como interpretación de metáforas y escritura de párrafos al inicio del curso con el fin de medir los niveles que los estudiantes tienen en las habilidades lingüísticas. Sin embargo, dichas pruebas no se reflejan en los programas académicos; y tanto en el programa académico como en las entrevistas, se evidencia que los entrevistados no tienen en cuenta los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de ingreso a la universidad como un punto de partida para conocer el nivel lingüístico de los estudiantes antes, durante y después de cursar las asignaturas.

En este capítulo cabe señalar aspectos importantes relacionados a las estrategias de enseñanza usadas en las asignaturas guiadas en la L1. Considerando lo anterior, es pertinente mencionar que tanto en los programas académicos como en las entrevistas existe coherencia en cuanto a los procedimientos que se realizan tanto fuera como dentro del aula. A pesar de que existe coherencia entre lo establecido en los programas y lo dicho por los docentes, durante las entrevistas los docentes proveen más

detalles sobre cómo se llevan a cabo los diferentes procesos y como estos están ligados al desarrollo de las habilidades lingüísticas. También, este análisis muestra como los docentes interrelacionan las habilidades lingüísticas en las diferentes estrategias planteadas para el curso. Por ejemplo, se hace uso de la habilidad del habla en el momento de realizar presentaciones orales y al mismo modo esto requiere de la habilidad de escucha y de lectura para adquirir el conocimiento necesario.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de las habilidades lingüísticas del habla, escritura, escucha y lectura es un factor necesario en la LBI ya que esto puede llevar a un futuro proceso de transversalización de conocimientos, es posible sugerir que los programas de las asignaturas guiadas en la L1 incluyan información más específica sobre cómo se llevará a cabo el desarrollo de las habilidades lingüísticas dentro del curso y su rol dentro del proceso de formación del futuro docente. Así mismo, es de igual importancia mencionar en los programas el rol autónomo que deben tener los estudiantes para el óptimo desarrollo de las habilidades mencionadas. Finalmente, los programas académicos deberían incluir las razones por las cuales se habla de habilidades lingüísticas especialmente dentro de aquellas asignaturas enfocadas en ámbitos teóricos en lugar de lingüísticos.

7 References

- Ariza, M., Ramos, J., & Rodríguez, G. (2014). *Calidad institucional y rendimiento académico: el caso de las universidades del Caribe colombiano*. *Perfiles educativos*, 36 (143), 10-29.
- Acuerdo N° 03. Consejo Nacional de Acreditación, Colombia, 2014.
- Acuerdo N° 15. Consejo Superior Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 05 de Mayo del 2015.
- Ardila, M. (2011). *Calidad de la educación superior en Colombia, ¿problema de compromiso colectivo?*. Editorial Neogranadina, 5. doi: <https://doi.org/10.18359/reds.842>
- Artículo N° 67. Constitución Política de Colombia, Colombia, 04 de Julio de 1991.
- Arredondo, V. (1992, November 5). *Conceptualización y estrategias para mejorar la educación superior*. Retrieved April 7, 2018, from http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista83_S1A2ES.pdf.
- Bacci, M. (1993). *Introducción a la demografía*. Grupo Planeta.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Great Britain: Biddles.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (2012). *Convenio constitutivo*.
- Bailey, N. (2015). Attaining Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Primary School Classroom. *American Journal Of Educational Research*, 3(4), 418-426. doi: 10.12691/education-3-4-6
- Beare, B. (2017). *Unit Root Testing with Unstable Volatility*. *Journal Of Time Series Analysis*, 39(6), 816-835. doi: 10.1111/jtsa.12279

- Beltrán, L., & Garzón Guerra, E. (2016). *Integración de los proyectos transversales al currículo: una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial*.
- Ben-Zeev, S. (1977). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development*, 48(3), 1009. doi: 10.2307/1128353
- Bermúdez, J., & Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 99-119.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 57, 45-77. doi: 10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x
- Blanco, I. (2016). *El impacto de la acreditación en los programas académicos de pregrado de las instituciones de educación superior del caribe Colombiano*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Bloomfield, L. (1993). *Language*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Caballero, L. (2012). *Acreditación programa ingeniería de alimentos*. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- Casa, E., & Olivas, E. (2011). *El proceso de acreditación en programas de educación superior: un estudio del caso*. Maracaibo: Omnia.
- Casas, M. (2013). *Memorias del evento valoración de los procesos de creación artística y cultural en el marco de la acreditación de programas*. Bogotá: Acevedo impresiones.

- Chub, A. (2012). *El monitoreo sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas de estudiantes y docentes*. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Creswell, J (2007), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed). *Designing a qualitative study* Thousand Oaks: Sage publications. Retrieved April 10, 2018, from <https://es.scribd.com/doc/50240688/Creswell-Chapter-3-Designing-Qualitative-Study>.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). *Guías de procedimiento*. Bogotá.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos de acreditación*. Bogotá.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2014). *Normatividad*. Bogotá.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2016). *Manual capacitación de pares académicos*. Bogotá.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue.
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. In *California State Department of Education (Ed.), Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale*. 3-49, Los Angeles, CA: California State University.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 37-61.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Decreto N° 1295. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 20 abril del 2010.
- Decreto N° 2450. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 17 de diciembre del 2015.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (2008). The Middle Works 1899–1924 edited by Jo Ann Boydston. *Democracy and education*, 9, Carbondale: Southern Illinois University Press
- De Zubiría, J. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. REDIPE 825.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación En Educación Médica, 2(7), 162-167. doi: 10.1016/s2007-5057(13)72706-6
- Didou, S. (2014). *La UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/UNESCOsummary-report-chairs-2014-1.pdf>
- Diller, K. (1970). "Compound" and "coordinate" bilingualism: a conceptual artifact. *Word*, 254-261.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de educación*. Santiago, Chile: S.R.V. Impresos S.A.

- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fraenke, J. & Wallen, N. (2009). How to design and evaluate research in education. *Instrumentation* (p.136) San Francisco: McGraw-Hill
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas, *Multilingual education for social justice: globalising the local* (págs. 140-158). New Delhi: Orient Blackswan.
- García, O., & Homonoff, H. (2015). Bilingual education. En M. Bigelow, & E.-K. Johanna, *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Publishers Graphics
- Gartner, L. (2014). *Rutas académicas e institucionales de la educación superior que referencian conceptual y metodológicamente la evaluación*. Bogotá: Consejo nacional de acreditación.
- Giraldo, L., Dopico, I., & Suros, E. (2011). *La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variable e indicadores*. Cuba: Pedagogía Universitaria.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Harvard University Press.
- Harding, E., & Riley, P. (1998). *La familia bilingüe*. Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1997). *The practice of English language teaching*. London: London Longman.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>.
- La Real Academia Española. (2019). Análisis. Retrieved from <http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=Bun7J0GYIDXX2BvsPpM3>

Lavín, S., & Del Solar, S. (2000). *El*

Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar: guía metodológica para los centros educativos (2nd ed.). Santiago: LOM.

Lemaitre, M., & Zenteno, M. (2012). *Educación superior informe 2012*. Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Santiago de Chile: Centro universitario de desarrollo (CINDA).

Lambert, K. (1980). Reviews. *Journal Of Analytical Psychology*, 25(3), 295-301. doi: 10.1111/j.1465-5922.1980.00295.x

Ley N° 1188. Ministerio de educación nacional, Colombia, 25 abril del 2008.

Llanio, G., Dopico, I., & Suros, E. (2011). *La evaluación del impacto de los de los procesos de acreditación. Variables e indicadores*. Cuba: Pedagogía Universitaria.

Licenciatura en Lengua Inglesa, (2016). *Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Retrieved from <https://artes.utp.edu.co/licenciatura-bilinguismo/informe-autoevaluacion-con-fines-de-acreditacion.html>

Llanio, G., Dopico, I & Suros, E. (2011). *La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variables e indicadores*. Pedagogía universitaria. La Habana.

López, F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Mackey, A.; & Gass, S. (2005), *Second language research: methodology and design*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance-
A Psychological Overview. *Journal Of Social Issues*, 23(2), 58-77. doi: 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x
- Marsh, D. (2002). *Content and language integrated learning: the European dimension-actions, trends and foresight potential*. Retrieved from:
<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
- Marqués, P. (2002). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Barcelona, España: Universidad autónoma de Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional, (n.d). Retrieved from
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/>
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, UNIBIBLOS.
- Močinić, A. (2011). Bilingual education. *Metodički obzori*, 175-181.
- National Commission on Teaching and America's Future. (2005). *The high cost of teacher turnover*.
- Moro, S. (2010). Neuronal Activity in the Visual Cortex Reveals the Temporal Order of Cognitive Operations. *Journal Of Neuroscience*, 30(48), 16293-16303. doi: 10.1523/jneurosci.1256-10.2010
- Olson, D. (1977). Oral and Written Language and the Cognitive Processes of Children. *Journal of Communication*, 27(3), 10-26. doi: 10.1111/j.1460-2466.1977.tb02119.x
- Orozco, J., Olaya, A., & Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad?

Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana De Educación*, (51).

Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157586>

Patterson, J. (2002). Relationship of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied psycholinguistics*, 493-508.

Proyecto educativo del programa. (2015).

Ramírez, D., et al. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Sistema nacional de acreditación. Bogotá, Colombia: Consejo nacional de acreditación.

Ramírez, L. (2013). *Solicitud de registro calificado*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.

Resolución N° 02041. Ministerio de Educación Nacional, 03 de febrero del 2016.

Rodríguez, G. (2008). *EvalHIDA: evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Semana. (10 de Abril de 2017).

Obtenido de <https://www.semana.com/educacion/articulo/bilinguismo-nivel-de-ingles-en-colombia/542736>

Stafford, C. (2008). Linguistic and cultural variables in the psychology of numeracy. *Journal Of The Royal Anthropological Institute*, (14). Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2008.00497.x>

Torrance, P., Gowan, J., Wu, J., & Aliotti, N.

(1970). Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. *Journal Of Educational Psychology*.

- Toukomaa, P., & Skutnabb-Kangas, T. (1987).
Den sverigefinska skolfrågan. *Nordisk Psykologi*, 39(4), 301-302. doi:
10.1080/00291463.1987.10637350
- Trilling, B, Fadel, C, & Partnership for 21st Century Skills. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tsushima, W., & Hogan, T. (1975). Verbal Ability and School Achievement of Bilingual and Monolingual Children of Different Ages¹. *The Journal Of Educational Research*, 68(9), 349-353. doi: 10.1080/00220671.1975.10884795
- UNESCO. (2002). Education for Sustainability – From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment.
- UNESCO. (2007). *Educación de Calidad Para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos*. Buenos Aires.
- Valdés, G. (1992). Bilingual minorities and language issues in writing. *Sage journals*, 85-136.
- Vickie A, Lambert, Clinton E, & Lambert. (2012). *Qualitative descriptive research: An acceptable design*. Pacific rim international journal of nursing research, 16, 255.
Retrieved from <https://www.tci-thaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/5805>
- Vizcarra, N., Boza, E., & Monteiro, E. (2011). La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a04v16n2>

Anexos

https://drive.google.com/drive/folders/17lCR_RuAcnlrxJ809Yx0dHWqeodDsOud?usp=sharing